MAGISTÉRIO FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

Ilma P. Alencastro Veiga (Org.)

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL

PAPIRUS EDITORA

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA:

UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL

Anna Rosa Fontella Santiago
Antônia Carvalho Bussmann
Carmen Moreira de Castro Neves
Elza Maria Fonseca Falkembach
Ilma Passos Alencastro Veiga (org.)
Lúcia Maria Gonçalves de Resende
Mário Osório Marques
Silvana Maria Bellé Zasso

PAPIRUS EDITORA

>>

COLEÇÃO MAGISTÉRIO: FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

Esta coleção que ora apresentamos visa reunir o melhor do pensamento teórico e crítico sobre a formação do educador e sobre seu trabalho, expondo, por meio da diversidade de experiências dos autores que dela participam, um leque de questões de grande relevância para o debate nacional sobre a educação.

Trabalhando com duas vertentes básicas – magistério/formação profissional e magistério/trabalho pedagógico –, os vários autores enfocam diferentes ângulos da problemática educacional, tais como: a orientação na pré-escola, a educação básica: currículo e ensino, a escola no meio rural, a prática pedagógica e o cotidiano escolar, o estágio supervisionado, a didática do ensino superior etc.

Esperamos assim contribuir para a reflexão dos

profissionais da área de educação e do público leitor em geral, visto que nesse campo o questionamento é o primeiro passo na direção da melhoria da qualidade do ensino, o que afeta todos nós e o país.

Ilma Passos Alencastro Veiga
Coordenadora

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao professor-doutor Célio da Cunha, um educador que acredita na escola pública, pelo apoio e pelo incentivo na produção desta obra.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA
   Ilma Passos Alencastro Veiga

2. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A GESTÃO DA ESCOLA
   Antônia Carvalho Bussmann

3. PARADIGMA – RELAÇÕES DE PODER – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DIMENSÕES INDISSOCIÁVEIS DO FAZER EDUCATIVO
   Lúcia Maria Gonçalves de Resende

4. AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA: UM ENFOQUE OPERACIONAL
   Carmen Moreira de Castro Neves

5. PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: UMA MANEIRA DE PENSÁ-LO E ENCAMINHÁ-LO COM BASE NA ESCOLA
   Elza Maria Fonseca Falkembach

6. ESCOLA, APRENDIZAGEM E DOCÊNCIA: IMAGINÁRIO SOCIAL E INTENCIONALIDADE POLÍTICA
Mário Osório Marques

7. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: DESAFIO À ORGANIZAÇÃO DOS EDUCADORES
Anna Rosa F. Santiago

8. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DE PERIFERIA URBANA NA CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE
Anna Rosa F. Santiago
Silvana Maria Bellé Zasso

SOBRE OS AUTORES

OUTROS LIVROS DOS AUTORES

REDES SOCIAIS

CRÉDITOS

APRESENTAÇÃO

Este livro foi escrito com o objetivo de levar às instituições públicas de ensino uma visão global, abrangente e possível do projeto político-pedagógico, subsidiando as práticas dos profissionais que desejam construir coletivamente a autonomia da escola.

A concepção de projeto político-pedagógico que norteia a organização dos textos fundamenta-se na ideia de que ele é a própria essência do trabalho que a escola desenvolve no âmbito de seu contexto histórico, o que significa a singularidade de cada projeto.

O processo de construção deste livro foi coletivo. O elo unificador que superou a distância geográfica que separava os autores (residentes no Distrito Federal, no Rio Grande do Sul e no Mato Grosso do Sul) foi o compromisso com a valorização da escola pública, a confiança nos educadores como profissionais e agentes de mudança e a visão sociopolítica da educação voltada para a emancipação humana.

Os textos estão organizados em torno de eixos temáticos, que são: construção coletiva, gestão da escola, relações de poder, autonomia, princípios básicos do planejamento participativo, relações ensino-aprendizagem e organização dos educadores.

Num encadeamento natural dos eixos anteriormente apresentados, o livro culmina com um relato de experiência que traduz uma realidade

concreta visitada pela teoria, ou seja, o projeto político-pedagógico como uma construção possível.

Os autores

1
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA:
UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Ilma Passos Alencastro Veiga[*]

Introdução

O projeto político-pedagógico tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino.

O presente estudo tem a intenção de refletir acerca da construção do projeto político-pedagógico, entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas

administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

Para isso, começaremos, na primeira parte, conceituando projeto político-pedagógico. Em seguida, na segunda parte, trataremos de trazer nossas reflexões para a análise dos princípios norteadores. Finalizaremos discutindo os elementos básicos, da organização do trabalho pedagógico, necessários à construção do projeto político-pedagógico.

Conceituando o projeto político-pedagógico

O que é projeto político-pedagógico

No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação (Ferreira 1975, p. 1.144).

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente. Nas palavras de Gadotti:

> Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um

> período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p. 579)

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (Saviani 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua

intencionalidade, que “não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva” (Marques 1990, p. 23). Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho

pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente.

Buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários.

E para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente. Mais do que isso, afirma Freitas que:

> As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio "chão da escola", com apoio dos professores e pesquisadores. *Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola*. (Grifos do autor) (Freitas 1991, p. 23)

Isso significa uma enorme mudança na concepção do projeto político-pedagógico e na própria postura da administração central. Se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, coparticipantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo

pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino.

Isso pode exigir, também, mudanças na própria lógica de organização das instâncias superiores, implicando uma mudança substancial na sua prática.

Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade.

Do exposto, o projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade.

Princípios norteadores do projeto político-pedagógico

A abordagem do projeto político-pedagógico, como organização do trabalho da escola como um todo, está fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita:

a) *Igualdade* de condições para acesso e permanência na escola. Saviani alerta-nos para o fato de que há uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da escola. O autor destaca:

> Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada. (1982, p. 63)

Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade.

b) *Qualidade* que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar uma *qualidade para todos*.

A qualidade que se busca implica duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. Uma não está subordinada à outra; cada uma delas tem perspectivas próprias.

A primeira enfatiza os instrumentos e os métodos, a técnica. A qualidade formal não está afeita, necessariamente, a conteúdos determinados. Demo afirma que a qualidade formal: “(...) significa a

habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento" (1994, p. 14).

A qualidade política é condição imprescindível da participação. Está voltada para os fins, valores e conteúdos. Quer dizer "a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana" (Demo 1994, p. 14).

Nesta perspectiva, o autor chama atenção para o fato de que a qualidade centra-se no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer a história humana. A qualidade formal está relacionada com a qualidade política e esta depende da competência dos meios.

A escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. *Qualidade para todos*, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. Em síntese, qualidade "implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar" (Demo 1994, p. 19).

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico.

c) *Gestão democrática* é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Nas palavras de Marques:

> A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação. (1990, p. 21)

Neste sentido, fica claro entender que a gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois trata-se da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico e na sua gestão.

d) *Liberdade* é outro princípio constitucional. O princípio da liberdade está sempre associado à ideia de autonomia. O que é necessário, portanto, como ponto de partida, é o resgate do sentido dos conceitos de autonomia e liberdade. A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas.

Para Rios (1982, p. 77), a escola tem uma autonomia relativa e a liberdade é algo que se experimenta em *situação* e esta é uma articulação de limites e possibilidades. Para a autora, a liberdade é uma experiência de educadores e constrói-se na vivência coletiva, interpessoal. Portanto, “somos livres *com os outros*, não, apesar dos outros” (grifos da autora) (1982, p. 77). Se pensamos na liberdade na escola, devemos pensá-la na *relação* entre administradores, professores, funcionários e alunos que aí assumem sua parte de responsabilidade na construção do projeto político-pedagógico e na *relação* destes com o contexto social mais amplo.

Heller afirma que:

> A liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramo-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção

> recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são! (1982, p. 155)

Por isso, a liberdade deve ser considerada, também, como liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente.

e) *Valorização do magistério* é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico.

A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério.

A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras, no caso as instituições de ensino superior e a Escola Normal, e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. A formação profissional implica, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada.

O reforço à valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa “valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica” (Veiga e Carvalho 1994, p. 51).

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão

funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos.

A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico. Assim, compete à escola:

a) proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais;

b) elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa.

Assim, a formação continuada dos profissionais, da escola compromissada com a construção do projeto político-pedagógico, não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade.

Daí, passarem a fazer parte dos programas de formação continuada questões como cidadania, gestão democrática, avaliação, metodologia de pesquisa e ensino, novas tecnologias de ensino, entre outras.

Veiga e Carvalho afirmam que:

> O grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera “repetidora” de programas de “treinamento”, é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais. (1994, p. 50)

Inicialmente, convém alertar para o fato de que essa tomada de consciência, dos princípios norteadores do projeto político-pedagógico, não pode ter o sentido espontaneísta de se cruzarem os braços diante da atual organização da escola, que inibe a participação de educadores, funcionários e alunos no processo de gestão.

É preciso ter consciência de que a dominação no interior da escola efetiva-se por meio das relações de poder que se expressam nas práticas autoritárias e conservadoras dos diferentes profissionais, distribuídos hierarquicamente, bem como por meio das formas de controle existentes no interior da organização escolar. Como resultante dessa organização, a escola pode ser descaracterizada como instituição histórica e socialmente determinada, instância privilegiada da produção e da apropriação do saber. As instituições escolares representam “armas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder” (Giroux 1986, p. 17). Por outro lado, a escola é local de desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

Acreditamos que os princípios analisados e o aprofundamento dos estudos sobre a organização do trabalho pedagógico trarão contribuições relevantes para a compreensão dos limites e das possibilidades dos projetos político-pedagógicos voltados para os interesses das camadas menos favorecidas.

Veiga acrescenta, ainda, que:

> A importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto. (1991, p. 82)

Construindo o projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

O que pretendemos enfatizar é que devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gestar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico. Nessa perspectiva, a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

A construção do projeto político-pedagógico, para gestar uma nova organização do trabalho pedagógico, passa pela reflexão anteriormente feita sobre os princípios. Acreditamos que a análise dos elementos constitutivos da organização trará contribuições relevantes para a construção do projeto político-pedagógico.

Pelo menos sete elementos básicos podem ser apontados: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.

Finalidades

A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define. As finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados (Alves 1992, p. 19).

- Das finalidades estabelecidas na legislação em vigor, o que a escola persegue, com maior ou menor ênfase?
- Como é perseguida sua *finalidade cultural*, ou seja, a de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem?
- Como a escola procura atingir sua *finalidade política* e *social*, ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania?
- Como a escola atinge sua *finalidade de formação profissional*, ou melhor, como ela possibilita a compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno?
- Como a escola analisa sua *finalidade humanística*, ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa?

As questões levantadas geram respostas e novas indagações por parte da direção, de professores, funcionários, alunos e pais. O esforço analítico de todos possibilitará a identificação de quais finalidades precisam ser reforçadas, quais as que estão relegadas e como elas poderão ser detalhadas em nível das áreas, das diferentes disciplinas curriculares, do conteúdo programático.

É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania.

Alves (1992, p. 15) afirma que há necessidade de saber se a escola dispõe de alguma autonomia na determinação das finalidades e, consequentemente, seu desdobramento em objetivos específicos. O autor enfatiza que:

> Interessará reter se as finalidades são impostas por entidades exteriores ou se são definidas no interior do "território social" e se são definidas por consenso ou por conflito ou até se é matéria ambígua, imprecisa ou marginal. (1992, p. 19)

Essa colocação está sustentada na ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa. Nesse sentido, ela procura alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional. Nóvoa nos diz que a autonomia é importante para: "a criação de uma identidade da escola, de um *ethos* científico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio" (1992, p. 26).

A ideia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe seu projeto político-pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola.

Estrutura organizacional

A escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativas e pedagógicas. As primeiras asseguram, praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. Fazem parte, ainda, das estruturas administrativas todos os elementos que têm uma forma material como, por exemplo, a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica).

As pedagógicas, que, teoricamente, determinam a ação das administrativas, “organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades” (Alves 1992, p. 21).

As estruturas pedagógicas referem-se, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo. Nas estruturas pedagógicas incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A análise da estrutura organizacional da escola visa identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre elas. É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões do poder.

A análise e a compreensão da estrutura organizacional da escola significam indagar sobre suas características, seus polos de poder, seus conflitos.

O que sabemos da estrutura pedagógica?

Que tipo de gestão está sendo praticada?

O que queremos e precisamos mudar na nossa escola?

Qual é o organograma previsto?

Quem o constitui e qual é a lógica interna?

Quais as funções educativas predominantes?

Como são vistas a constituição e a distribuição do poder?

Quais os fundamentos regimentais?

Enfim, caracterizar do modo mais preciso possível a estrutura organizacional da escola e os problemas que afetam o processo ensino-aprendizagem, de modo a favorecer a tomada de decisões realistas e exequíveis.

Avaliar a estrutura organizacional significa questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola que inviabiliza a formação de cidadãos aptos a criar ou a modificar a

realidade social. Para realizar um ensino de qualidade e cumprir suas finalidades, as escolas têm que romper com a atual forma de organização burocrática que regula o trabalho pedagógico – pela conformidade às regras fixadas, pela obediência a leis e diretrizes emanadas do poder central e pela cisão entre os que pensam e executam –, que conduz à fragmentação e ao consequente controle hierárquico que enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina.

Nessa trajetória, ao analisar a estrutura organizacional, ao avaliar os pressupostos teóricos, ao situar os obstáculos e vislumbrar as possibilidades, os educadores vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho de toda a escola na direção do que se pretende. Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político-pedagógico, propiciando consequentemente a construção de uma nova forma de organização.

Currículo

Currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente.

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a

transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí, a necessidade de se promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto. A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares.

Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos. O primeiro é o de que o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura.

O segundo ponto é o de que o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado.

O terceiro ponto diz respeito ao tipo de organização curricular que a escola deve adotar. Em geral, nossas instituições têm sido orientadas para a organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar. Com base em Bernstein (1989), chamo a atenção para o fato de que a

escola deve buscar novas formas de organização curricular, em que o conhecimento escolar (conteúdo) estabeleça uma relação aberta e inter-relacione-se em torno de uma ideia integradora. A esse tipo de organização curricular, o autor denomina de currículo integração. O currículo integração, portanto, visa reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo.

Como alertou Domingos (1985, p. 153), “cada conteúdo deixa de ter significado por si só, para assumir uma importância relativa e passar a ter uma função bem determinada e explícita dentro do todo de que faz parte”.

O quarto ponto refere-se à questão do controle social, já que o currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle. Por outro lado, o controle social é instrumentalizado pelo currículo oculto, entendido este como as “mensagens transmitidas pela sala de aula e pelo ambiente escolar” (Cornbleth 1992, p. 56). Assim, toda a gama de visões do mundo, as normas e os valores dominantes são passados aos alunos no ambiente escolar, no material didático e mais especificamente por intermédio dos livros didáticos, na relação pedagógica, nas rotinas escolares. Os resultados do currículo oculto “estimulam a conformidade a ideais nacionais e convenções sociais ao mesmo tempo que mantêm desigualdades socioeconômicas e culturais” (*ibid.*, p. 56).

Moreira (1992), ao examinar as teorias de controle social que têm permeado as principais tendências do pensamento curricular, procurou defender o ponto de vista de que controle social não envolve, necessariamente, orientações conservadoras, coercitivas e de conformidade comportamental. De acordo com o autor, subjacente ao

discurso curricular crítico, encontra-se uma noção de controle social orientada para a emancipação. Faz sentido, então, falar em controle social comprometido com fins de liberdade que deem ao estudante uma voz ativa e crítica.

Com base em Aronowitz e Giroux (1985), o autor chama a atenção para o fato de que a noção crítica de controle social não pode deixar de discutir:

> o contexto apropriado ao desenvolvimento de práticas curriculares que favoreçam o bom rendimento e a autonomia dos estudantes e, em particular, que reduzam os elevados índices de evasão e repetência de nossa escola de primeiro grau. (1992, p. 22)

A noção de controle social na teoria curricular crítica é mais um instrumento de contestação e resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos, tanto do formal quanto do oculto.

Orientar a organização curricular para fins emancipatórios implica, inicialmente, desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo, e de ser humano, como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive. Controle social, na visão crítica, é uma contribuição e uma ajuda para a *contestação* e a *resistência* à ideologia veiculada por intermédio dos currículos escolares.

O tempo escolar

O tempo é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. O calendário escolar ordena o tempo: determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos etc.

O horário escolar, que fixa o número de horas por semana e que varia em razão das disciplinas constantes na grade curricular, estipula também o número de aulas por professor. Tal como afirma Enguita (1989, p. 180):

> (...) As matérias tornam-se equivalentes porque ocupam o mesmo número de horas por semana, e são vistas como tendo menor prestígio se ocupam menos tempo que as demais.

A organização do tempo do conhecimento escolar é marcada pela segmentação do dia letivo, e o currículo é, consequentemente, organizado em períodos fixos de tempo para disciplinas supostamente separadas. O controle hierárquico utiliza o tempo que muitas vezes é desperdiçado e controlado pela administração e pelo professor.

Em resumo, quanto mais compartimentado for o tempo, mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais, reduzindo, também, as possibilidades de se institucionalizar o currículo integração que conduz a um ensino em extensão.

Enguita, ao discutir a questão de como a escola contribui para a inculcação da precisão temporal nas atividades escolares, assim se expressa:

> A sucessão de períodos muito breves – sempre de menos de uma hora – dedicados a matérias muito diferentes entre si, sem necessidade de seqüência lógica entre elas, sem atender à melhor ou à pior adequação de seu conteúdo a períodos mais longos ou mais curtos e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização habitual do horário escolar ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas sua duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato. (1989, p. 180)

Para alterar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores, fortalecendo a escola como instância de educação continuada.

É preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula.

O processo de decisão

Na organização formal de nossa escola, o fluxo das tarefas, das ações e principalmente das decisões é orientado por procedimentos formalizados, prevalecendo as relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador.

Uma estrutura administrativa da escola, adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve

prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão.

Isto requer uma revisão das atribuições específicas e gerais, bem como da distribuição do poder e da descentralização do processo de decisão. Para que isso seja possível há necessidade de se instalarem mecanismos institucionais visando à participação política de todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Paro (1993, p. 34) sugere a instalação de processos eletivos de escolha de dirigentes, colegiados com representação de alunos, pais, associação de pais e professores, grêmio estudantil, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares etc.

As relações de trabalho

É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. Por isso, todo esforço de se gestar uma nova organização deve levar em conta as condições concretas presentes na escola. Há uma correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a descentralização do

poder. A esse respeito, Machado assume a seguinte posição: “O processo de luta é visto como uma forma de contrapor-se à dominação, o que pode contribuir para a articulação de práticas emancipatórias” (1989, p. 30).

A partir disso, novas relações de poder poderão ser construídas na dinâmica interna da sala de aula e da escola.

A avaliação

Acompanhar as atividades e avaliá-las levam-nos à reflexão, com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu projeto político-pedagógico. A avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças, e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica.

Avaliadores, que conjugam as ideias de uma visão global, analisam o projeto político-pedagógico, não como algo estanque, desvinculado dos aspectos políticos e sociais. Não rejeitam as contradições e os conflitos. A avaliação tem um compromisso mais amplo do que a mera eficiência e eficácia das propostas conservadoras. Portanto, acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico.

Considerando a avaliação dessa forma, é possível salientar dois pontos importantes. Primeiro, a avaliação é um ato dinâmico que

qualifica e oferece subsídios ao projeto político-pedagógico. Segundo, ela imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos.

O processo de avaliação envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva.

A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto, deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica.

Finalizando

A escola, para se desvencilhar da divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico, precisa criar condições para gerar uma outra forma de organização do trabalho pedagógico.

A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um projeto político-pedagógico e isso implica fazer rupturas com o existente para avançar.

É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo

razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta.

A construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório.

Finalmente, há que se pensar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola.

Bibliografia

ALVES, José Matias. *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto, Edições Asa, 1992.

BERNSTEIN, Basil. *Clases, códigos y control*. Madri, Akal, 1989.

CORNBLETH, Catherine. “Para além do currículo oculto?”. *In: Teoria e Educação* n. 5. Porto Alegre, Pannonica, 1991.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas, Papirus, 1994.

DOMINGOS, Ana Maria *et al*. *A teoria da Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbekian, 1985.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 5ª ed., p. 1.144.

FREITAS, Luiz Carlos. “Organização do trabalho pedagógico”. Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, agosto de 1991 (mimeo).

_____. “Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática”. Tese de livre-docência. Campinas, Unicamp, 1994.

GADOTTI, Moacir. “Pressupostos do projeto pedagógico”. *In*: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: Para além das teorias da reprodução*. Petrópolis, Vozes, 1986.

HELLER. Agnes. *Para mudar a vida*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

MACHADO, Antônio Berto. “Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola”. *In*: *Educação em Revista* n. 9. Belo Horizonte, jul. 1989, pp. 27-31.

MARQUES, Mário Osório. “Projeto pedagógico: A marca da escola”. *In*: *Revista Educação e Contexto*. *Projeto pedagógico e identidade da escola* n. 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio B. “Currículo e controle social”. *In*: *Teoria e Educação* n. 5. Porto Alegre, Pannonica, 1992.

NÓVOA, Antônio. “Para uma análise das instituições escolares”. *In*: Antônio Nóvoa (org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PARO, Victor Henrique. “Situações e perspectivas da administração da educação brasileira: Uma contribuição”. *In*: *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Brasília, Anpae, 1983.

RIOS, Terezinha. “Significado e pressupostos do projeto pedagógico”. *In*: *Série Idéias*. São Paulo, FDE, 1982.

SAVIANI, Dermeval. “Para além da curvatura da vara”. *In*: *Revista Ande* n. 3. São Paulo, 1982.

_____. *Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1983.

VEIGA, Ilma P.A. “Escola, currículo e ensino”. *In*: I.P.A. Veiga e M. Helena Cardoso (orgs.) *Escola fundamental: Currículo e ensino*. Campinas, Papirus, 1991.

VEIGA, Ilma P.A. e CARVALHO, M. Helena S.O. “A formação de profissionais da educação”. *In*: MEC. *Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica*. Brasília, 1994.

2
O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A GESTÃO DA ESCOLA

Antônia Carvalho Bussmann[*]

Por razões pedagógicas e técnico-administrativas, inerentes ao compromisso da escola com a educação e o ensino, são reforçados hoje a necessidade e o desafio de cada escola construir seu próprio projeto político-pedagógico e administrá-lo. Não se trata meramente de elaborar um documento, mas, fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorializado, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também, de que seus resultados não são imediatos.

Quais os pressupostos e as razões do projeto político-pedagógico, de sua necessidade e do desafio que apresenta?

Em primeiro lugar o projeto político-pedagógico delineia de forma coletiva a competência principal esperada do educador e de sua atuação na escola. Ao delinear essa competência, o projeto político-pedagógico

consolida a escola como lugar central da educação básica, numa visão descentralizada do sistema. Ao ser discutido, elaborado e assumido coletivamente, oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo e, assim, sinaliza o processo educativo como construção coletiva dos professores envolvidos. E ainda, ao se constituir como processo, indica e reforça a função precípua da direção da escola e da equipe diretiva ou coordenadora de cuidar da “política educativa”, do alcance e da globalidade do processo educativo na escola e de liderá-lo, administrando a consecução dos objetivos.

O desafio que representa o projeto pedagógico traz consigo a exigência de entender e considerar o projeto como processo sempre em construção, cujos resultados são gradativos e mediatos. Daí a importância de se estabelecerem condições propícias de discussão criativa e crítica em torno do assunto, inclusive de diretrizes de apoio.

Esta é uma habilidade que cada escola deve desenvolver num esforço comum, responsável e sempre aperfeiçoável.

É inadmissível encomendar um projeto a terceiros, nessa perspectiva. Não faz sentido, pois, mesmo que sejam educadores, estão fora do contexto. A escola pode buscar assessorias, mas a elaboração do projeto precisa ser obra comum dos envolvidos.

Elaborado o projeto pedagógico, sua existência não encerra o processo nem acarreta resultado final. Ao contrário, sempre faz reiniciar a discussão no meio-termo entre “envolvimento e criatividade crítica”, “avaliação e aperfeiçoamento”.

Um projeto pedagógico não pode gerar um tipo de “saber” ou “programa oficial” que se enrijece ao passar a exigir fidelidade em vez

de competência.

Para ser renovador, o projeto pedagógico deve renovar-se constantemente, caso contrário estará negando-se a si próprio.

Tão essencial quanto construir um projeto pedagógico próprio é cultivá-lo como fonte de inspiração criativa e crítica, não como depósito estático de ideias ou pretexto corporativista de autodefesa contra críticas e divergências.

Uma das exigências do processo de construção do projeto pedagógico, a que já nos referimos, é indicar e reforçar a função precípua da equipe diretiva ou coordenadora no sentido de administrar e liderar sua consecução, em sintonia com o grupo.

Dessa forma, as demandas da gestão da escola remetem-nos a algumas reflexões sobre a administração escolar, pois esta auxilia-nos a compreender, situar e realizar, com a devida abrangência e visão integradora, o processo e os procedimentos de planejamento da escola, de sua organização e de seu funcionamento para que alcance seus objetivos e cumpra sua tarefa socioeducativa, como organização de natureza social que é.

As organizações

De forma genérica pode-se definir *organização* como um conjunto de pessoas e recursos articulados para a realização de um objetivo ou conjunto de objetivos, mantendo interação com o meio.

Essa conceituação tem larga abrangência, pois inclui desde a família até organizações complexas e indica que toda organização, seja de que natureza for, para alcance de seus objetivos, pressupõe ação administrativa.

A especificidade de uma organização é determinada pelo *compromisso*, pela *missão* ou pelo *objetivo* que justifica sua existência ou a que se propõe, pelo *público-alvo* e pelo *ambiente* em que se insere. Esses três elementos (objetivo, público-alvo e ambiente) definem as características das organizações, quais sejam: ramo de atividade, porte, perfil tecnológico etc.

A escola é uma organização e como tal precisa ser administrada. A ação administrativa da escola deve, portanto, estar referida permanentemente: a) à sua missão que, por sua vez, define-se pelas concepções dos elementos inerentes à sua razão de existir, que são o homem, a sociedade, o conhecimento; b) ao seu público-alvo; e c) ao ambiente em que opera. Público e ambiente que apresentam características socioeconômicas e culturais diferenciadas que condicionam também às condições de acesso à escola.

Nas reflexões sobre a administração escolar duas questões iniciais se colocam:

- O que tem a ver administração com educação?
- Qual a importância e quais as peculiaridades da administração na escola na ótica do papel político-pedagógico que ela desempenha?

Administração em educação

Podemos afirmar que a originalidade da relação administração-escola está justamente em se constituir em administração da educação.

Esta atividade, que se distingue em vários aspectos da administração empresarial, exige preparo específico que, na maioria dos casos, os atuais administradores da educação, nas várias instâncias do sistema educacional – inclusive na escola –, não receberam. Muitos demonstraram certa competência na sua área de formação e, em nome dessa competência, foram chamados para a área administrativa, na qual nem sempre demonstraram competência igual. Por sua vez, a formação administrativa será insuficiente se não levarmos em conta a especificidade da escola e da educação.

Historicamente, a administração da educação no Brasil, em nome da racionalização, tem oscilado entre as ênfases na burocratização, na tecnocracia, na estrutura escolar e na gerência de verbas, com maior ou menor centralização e com todas as variações do uso das leis, das máquinas e dos modelos.

O modelo tecnicista, apoiado em paradigmas positivistas da ciência, que reforçou a eficiência e a eficácia pela produtividade, de forma fragmentada, entrou em crise e não responde mais às demandas por soluções globalizadas e interdisciplinares dos problemas.

Hoje, mais do que nunca, são reivindicadas e esperadas melhorias também na qualidade dos serviços educacionais de modo geral e da formação básica de modo particular, apostando e considerando a capacidade de cada pessoa para a construção do conhecimento, na condição de agente, de sujeito que pensa, age, faz, reflete...

O mundo da educação diz respeito às pessoas e ao seu contexto sociocultural, aos sujeitos, aos acontecimentos, aos conflitos de liberdade e de decisão e às condições de vida, tanto em plano individual como coletivo.

A globalidade do processo educativo e sua complexidade tornam imperioso que se busque um nível de interdisciplinaridade e de complementaridade epistemológica para dar conta da consecução dos fins educacionais.

Na concretização dessa tarefa tem importante papel a ação administrativa. Ela se situa no espaço-tempo entre as decisões políticas que o processo educativo exige e a implementação dessas decisões.

A prática democrática faz com que as decisões sejam precedidas de discussão. Tomada a decisão, a discussão fica suspensa, num certo sentido, para que a decisão implemente-se. Portanto, no debate livre e democrático, palavra e ação reclamam-se reciprocamente, mas não se substituem.

> Estabelece-se, assim, um intervalo espaço-temporal entre o dizer/dialogar, o querer/decidir, e o fazer/executar.
> Nesse intervalo se fazem indispensáveis os procedimentos estratégicos e tático/instrumentais da administração (...). (Marques 1995, p. 67)

A racionalidade necessária, expressa por intermédio de organização, processo decisório participativo, consciência coletiva, critério no atendimento das necessidades, descentralização, corresponsabilidade e ação planejada, caracteriza, hoje, a dimensão pedagógica peculiar da atividade administrativa na escola e nas demais instâncias do sistema e transforma a administração num ato pedagógico,

ao se assumirem novos paradigmas de conhecimento, superando o individualismo.

Assim, ao examinar a importância da administração na escola e suas peculiaridades há que se considerar a influência e a relação da escola com seu contexto social e político e considerar, especialmente, a subjetividade na construção do conhecimento, os valores e a hierarquia desses valores que presidem o estabelecimento de metas e prioridades.

Isso implica um posicionamento filosófico, paradigmas de conhecimento que expressam nova visão de homem e de sociedade e que fundamentam a questão educacional. Afinal, o que queremos, para que e para quem administramos a escola, como viabilizar o processo de construção e reconstrução do saber?

Por esses e outros motivos, a administração escolar não escapa da questão filosófica e política e de seu exercício. O poder não é necessariamente bom ou mau por si. Torna-se uma ou outra coisa em razão dos valores que preconiza, em detrimento de outros.

Assim, é impossível separar uma teoria e uma prática administrativa como, da mesma forma, é impossível separar essa teoria e prática administrativa de uma teoria e uma prática pedagógica. Administrar é educar ou deseducar e não há meio-termo.

O comportamento administrativo manifesta seu alcance pedagógico de várias maneiras. Por exemplo: no estabelecimento das políticas, dos fins, dos meios, no planejamento e na avaliação, na articulação com e entre a comunidade escolar, na destinação e na alocação de recursos, no estabelecimento de prioridades, no respeito à liberdade e às individualidades, na defesa dos interesses do coletivo escolar e na

defesa das necessidades das crianças e dos jovens, em sua passagem pela escola.

Colocado o alcance pedagógico possível do comportamento administrativo, cabe considerar alguns conceitos relevantes e esclarecedores, relativos à administração, que podem subsidiar a prática administrativa escolar.

Meios e fins no processo decisório

Administrar é agir de modo a combinar adequadamente o uso de recursos disponíveis para atingir um objetivo. É, portanto, uma ação finalista, voltada à obtenção de algum resultado.

O comportamento teleológico, que é o que considera a reciprocidade entre meios e fins, é uma das características do ser humano e como tal permite-nos afirmar que toda pessoa administra; e administra fundamentalmente a satisfação de suas necessidades.

Assim, administramos no plano individual e, por convivermos com grupos humanos, participamos da administração ou administramos organizações sociais de variadas complexidades desde a família até o Estado. Entre esses dois polos há inúmeras organizações que cumprem funções específicas como, por exemplo, saúde, segurança, religião, comércio, lazer, produção, educação...

Como atividade regular das organizações a administração é articuladora dos meios para atingir fins desejados e definidos. Todos os membros da organização administram. Mas como atividade de chefia a

administração torna-se mais complexa e apresenta-se como gerenciadora e/ou articuladora de pessoas.

Integrar adequadamente os meios para chegar aos resultados esperados implica um conjunto de atividades devidamente articuladas e contextualizadas de modo a assegurar a eficácia da organização. De tal contextualização decorrem a relação com o meio externo e a busca correta das condições necessárias à vitalidade da organização.

Isso é processo administrativo numa abordagem contingencial que considera a relação, a sintonia com o meio como vitais para a organização. Ao contrário de uma visão estreita, fechada, que faz com que a organização se volte para dentro de suas paredes, a administração evoluiu ao considerar que todos os componentes organizacionais procedem do ambiente e o resultado do que se produz na organização retorna ao meio. Impõe-se, daí, a contingência de a organização relacionar-se em sintonia com ele, o que não inibe seus esforços de exercer influência sobre o meio. Essa relação, especialmente no caso da organização educacional, faz parte de seus objetivos e, além de não inibir, estimula a organização escola no sentido de não só ser influenciada, mas exercer influência sobre o meio, sobre os rumos da dinâmica ambiental.

O grande desafio das organizações contemporâneas é a mudança. Mudança organizacional orientada pelas transformações ambientais. Isso impõe às organizações intensa e permanente atividade decisória, o que, hoje, torna possível afirmar que o processo administrativo é processo decisório.

Quanto a este, há que considerar que toda decisão carece de acompanhamento para que, tanto quanto possível e logo que detectada a

necessidade de ajustes, estes sejam feitos e até mesmo a própria decisão possa ser reformulada, pois ela não é definitiva.

Neste processo decisório é que meios e fins interagem exigindo discernimento dos envolvidos.

A debilidade ou fragilidade do poder de coordenação dos que foram eleitos para posições de comando esvazia o conteúdo das decisões tomadas em conjunto e reforça o poder da burocracia.

Na organização escolar, que se quer democrática, em que a participação é elemento inerente à consecução dos fins, em que se buscam e se desejam práticas coletivas e individuais baseadas em decisões tomadas e assumidas pelo coletivo escolar, exigem-se da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução. Liderança e firmeza no sentido de encaminhar e viabilizar decisões com segurança, como elementos de competência pedagógica, ética e profissional para assegurar que decisões tomadas de forma participativa e respaldadas técnica, pedagógica e teoricamente sejam efetivamente cumpridas por todos.

Agentes organizacionais

As pessoas são o único componente das organizações dotado de ação própria, inteligência e vontade. Daí serem, obviamente, os únicos *agentes* organizacionais no sentido de serem capazes de gerar outros recursos e resultados (materiais, financeiros, qualidade de vida, ideias, posições etc.).

Os demais componentes são *recursos* que a organização produz, possui, utiliza. Pertencem a ela, são propriedade dela.

Assim, seja por uma questão ética, de considerar as pessoas na sua condição de sujeitos e não de objetos, seja por uma questão administrativa, de potencializar resultados, não se justifica tratar pessoas como meros "recursos". Daí que a expressão *recursos humanos* e também, por decorrência, a expressão *administração de recursos humanos* podem ser consideradas inadequadas por sugerir ideia de que os integrantes da organização são seus objetos, são pertences dela.

Há, portanto, que se reforçar o entendimento de que a gerência e a articulação de pessoas na organização, por parte das chefias, chamada de administração de recursos humanos, não podem assumir a mesma característica da gerência dos recursos materiais, financeiros e tecnológicos para que não sejam elas tratadas ou usadas como se fossem objetos. Isto seria desperdiçar a melhor contribuição que as pessoas têm a dar à organização como seres inteligentes, automotiváveis, criativos, responsáveis, únicos, cada um, em sua originalidade. Além de desperdício, esse procedimento conduz à desmotivação, à alienação e a atitudes negativas diante da organização.

No caso da organização escolar as questões éticas e administrativas têm a ver com a questão pedagógica. A equipe diretiva ou coordenadora, a quem cabe gerenciar o pessoal docente, discente, técnico-administrativo e de serviços, não pode dissociar da tarefa de gerência seu caráter formativo, razão maior da ação escolar a ser expressa no seu projeto político-pedagógico.

Conflito organizacional

Dada a própria natureza das organizações, constituídas de indivíduos e grupos com diferentes visões, necessidades, valores, interesses, em síntese, com diferentes racionalidades, o conflito é uma realidade sempre presente no dia a dia da organização e, sem dúvida, um grande desafio para os administradores.

A partir da década de 1930 ele vem sendo estudado pela ciência administrativa, vem recebendo diferentes apreciações e tratamentos e, hoje, ainda concentra grande parte da atenção dos estudiosos da administração.

Tem-se consciência clara de que o conflito entre indivíduo ou grupos de indivíduos e a organização sempre existiu e sempre existirá. Apenas mudaram, ao longo desses anos, as estratégias de tratamento desse conflito.

Inicialmente acreditou-se ser possível eliminá-lo, depois buscou-se abrandá-lo e conviver com ele. Na atualidade, ele assume destaque no cenário da administração e é reconhecido como *elemento absolutamente indispensável à sobrevivência das organizações.*

O ambiente socioeconômico e político mundial apresenta turbulências, e está marcado por profundas e constantes transformações, exigindo das organizações extrema agilidade e competência adaptativa. Nelas, o conflito é elemento constitutivo, sendo capaz de “esquentar” a temperatura das organizações e manter um clima propício à mudança adaptativa, pois conflito gera mudança, mudança gera adaptação e, em consequência, gera a sobrevivência da organização com salto de qualidade ou não, conforme as alternativas que gerar para superar o conflito na mudança.

Conflito –> mudança –> adaptação –> sobrevivência –> avanços e recuos

De bandido a herói, hoje ele é tido como ingrediente indispensável da atividade administrativa, caracterizando o administrador atual também como um administrador de conflitos, em cuja bagagem devem constar não apenas habilidades para conviver, por vezes para abrandar, mas, também, por vezes instigar a instauração ou a intensificação de conflitos. Um clima organizacional excessivamente pacífico, acomodado – "em time que está bem não se mexe" – pode inviabilizar a organização, tanto quanto um clima por demais turbulento.

Do ponto de vista psicossociológico e pedagógico, na medida em que avançaram os entendimentos sobre os paradigmas do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem, o conflito, na escola, tanto nas relações interpessoais e profissionais como na ação cognoscente, vem sendo compreendido e assumido como ingrediente capaz de gerar socialização e conhecimento, não por si só, obviamente, mas inserido no contexto metodológico adequado. O conflito não pode é ficar latente, disfarçado, devendo vir à tona para ser enfrentado positivamente.

Implementação de projeto político-pedagógico

Não restam dúvidas de que articular, elaborar e construir um projeto pedagógico próprio, implementando-o e aperfeiçoando-o constantemente – ao envolver de forma criativa e prazeroza os vários segmentos da comunidade escolar, com suas respectivas competências, num processo coletivo –, é um grande desafio. E o é em razão da

necessidade e das expectativas pela melhoria da qualidade dos serviços educacionais e dos resultados desses serviços.

Serviços que devem gerar capacitação técnica, produção intelectual e indivíduos educados com autonomia necessária para contribuírem para a melhoria da qualidade de vida das populações e para a construção da cidadania. A qualidade de vida e o exercício da cidadania são determinados pelo estágio de desenvolvimento social, econômico e político do país, pelo poder aquisitivo e pelo nível educacional e cultural dos grupos sociais.

Cabe lembrar que nos últimos 40 anos, no Brasil, os investimentos foram dirigidos para o crescimento econômico. Crescimento desigual que dividiu o Brasil. Para o modelo excludente, não há necessidade de educar todos os brasileiros: a educação é um meio para agilizar o desenvolvimento econômico.

Diferentemente desse, outro modelo, com outra lógica, pode colocar o desenvolvimento econômico como condição e meio para o desenvolvimento social, o enriquecimento educacional e cultural da população.

A educação é compromisso ético dos brasileiros para com os outros brasileiros. Compromisso ético e não econômico. A produção deve crescer sim, mas com objetivos sociais. É certo que a educação do povo traz também benefícios econômicos, mas o objetivo é a dignidade.

É preciso inverter as prioridades, alterar a lógica de que educação é para desenvolvimento econômico, para a lógica de que educação também desenvolve economicamente, mas deve visar à dignidade e à qualidade de vida (Buarque 1992, pp. 13-15). É a educação pela lógica do direito e não pela lógica econômica.

A educação, assim contextualizada, faz com que a escola, especialmente a escola pública, assuma importância cada vez maior como espaço-tempo em que as prioridades socioeducacionais dos cidadãos podem se concretizar.

Técnica e pedagogicamente isso viabiliza-se na vigência de políticas públicas adequadas, com ação planejada, vontade política, práticas educativas fundamentadas, sistematizadas, continuadas e aperfeiçoadas continuamente. É processo de planejamento-discussão-decisão-ação-reflexão-avaliação-replanejamento-nova ação... É projeto com "cara própria", fundamento, conteúdo, resultados e, por isso, constantemente reafirmado e renovado.

A implementação de projeto político-pedagógico próprio é condição para que se afirme (ou se construa simultaneamente) a identidade da escola, como espaço pedagógico necessário à construção do conhecimento e da cidadania.

Por sua vez, a percepção do processo de construção do conhecimento, que os agentes escolares têm, influencia na implementação do projeto político-pedagógico na escola.

Entendida a construção do conhecimento numa concepção dialética, construto histórico, dinâmico e contínuo, nele o indivíduo aprende por interações coletivas, de forma ativa, e o papel do professor é provocar conflitos cognitivos no aluno, impulsionando-o à criação de novos conhecimentos.

Daí que, ao construir e implementar o projeto político-pedagógico, seus agentes devem ter isso claro, definido, explícito, de modo a assumir essa dinâmica como móvel fundamental da prática pedagógica.

Em que espaço-tempo isso se dá? No espaço e tempo pedagógico da escola que tem projeto político-pedagógico construído e reconstruído nessa ótica da ação-reflexão-ação; da prática-teoria-prática; da síncrese-análise-síntese; que cultiva ambiente favorável à valorização da globalidade humana como razão, emoção e afetividade, envolvendo responsável e compartilhadamente os sujeitos para interagir em parceria.

Gestão da escola

Considerando o já exposto, pode-se afirmar que ser administrada, supervisionada, inspecionada não é a razão da existência da escola, mas sim ser o espaço-tempo da prática pedagógica em que a criança e o jovem se relacionam entre si, com professores, ideias, valores, ciência, arte e cultura, livros e equipamentos, problemas e desafios, concretizando a missão da escola de criar as oportunidades para que eles se desenvolvam, construam e reconstruam o saber.

Referida a isso é que tem sentido a gestão escolar que, para viabilizar um projeto político-pedagógico globalizador e interdisciplinar, deve prever formas democráticas de organização e funcionamento da escola, incluindo as relações de trabalho no seu interior. Relações de trabalho que devolvam à escola seus principais agentes ou atores: alunos e professores, coadjuvados direta e permanentemente pelos pais, que representam e trazem consigo a realidade circundante, por dela serem parte.

Nessa perspectiva, papel importante desempenharão as instituições escolares, atuando em sintonia por integrarem o projeto pedagógico:

Associação de Pais e Mestres, clubes diversos, grêmio estudantil, conselhos de classe, representação de turmas etc.

Os especialistas, na condição primeira de professores, estão no processo, fazem parte dele e devem estar atentos à totalidade do mesmo, tanto quanto aos aspectos específicos de sua atuação.

Não será a eliminação dos especialistas (administrador, supervisor, orientador, inspetor), nem a abertura ou delegação de suas funções específicas a todos os professores, ou ainda a eleição direta para diretor a garantia de sucesso no alcance de resultados satisfatórios da prática pedagógica e de sua gestão democrática.

Caminhar na direção da democracia na escola, na construção de sua identidade como espaço-tempo pedagógico com organização e projeto político próprio, com base nas convicções que envolvem o processo como construção coletiva, supõe e exige:

- rompimento com estruturas mentais e organizacionais fragmentadas;
- definição clara de princípios e diretrizes contextualizadas, que projetem o vir-a-ser da escola;
- envolvimento e vontade política da comunidade escolar para criar a utopia pedagógica que rompe com os individualismos e estabelece a parceria e o diálogo franco;
- conhecimento da realidade escolar baseado em diagnóstico sempre atualizado e acompanhado;

- análise e avaliação diagnóstica para criar soluções às situações-problema da escola, dos grupos, dos indivíduos;

- planejamento participativo que aprofunde compromissos, estabeleça metas claras e exequíveis e crie consciência coletiva com base nos diagnósticos: geral, das áreas, por componente curricular, por setor escolar, por grupos de professores, por pessoas nos grupos;

- clarificação constante das bases teóricas do processo com revisão e dinamização contínuas da prática pedagógica à luz dos fundamentos e das diretrizes do currículo, da metodologia, da avaliação, dos conteúdos, das bases da organização escolar, do regimento, dos mecanismos de participação, do ambiente e do clima institucional, das relações humanas, dos cronogramas de estudos e de reuniões etc.;

- atualização constante do pessoal docente e técnico (funcionários de todos os setores: secretária, bibliotecária, merendeira) inserida num processo de formação continuada;

- coordenação administrativo-pedagógica competente e interativa que estimule, planeje, comande, avalie, apoie e dialogue *sempre, continuamente*.

Essa é a gestão que nos desafia, instiga e estimula a prosseguir.

Bibliografia

BUARQUE, Cristóvam. “Educação e desenvolvimento”. *In*: *Paixão de aprender* n. 3. Prefeitura Porto Alegre, jun. 1992.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. “Administração escolar e projeto pedagógico”. Comunicação realizada no Encontro Regional de Estudos sobre Administração Escolar com Equipes Diretivas de Escolas, Ijuí, ago. 1993 (mimeo).

_____. “Projeto pedagógico”. Texto elaborado para fins de estudo com professores do Ciep (Centro Integrado de Educação Pública), Ijuí, abr. 1993 (mimeo).

DEMO, Pedro. “Projeto pedagógico”. Brasília, 1993 (mimeo).

FRIZZO, Paulo A. “Questões atuais em administração”. Comunicação realizada no Encontro Regional de Estudos sobre Administração Escolar para Equipes Diretivas de Escolas, Ijuí, ago. 1993 (mimeo).

MARQUES, Mário Osorio. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí, Unijuí, 1995.

VERZA, Severino. “Concepções de conhecimento”. Ijuí, 1994 (mimeo).

3
PARADIGMA — RELAÇÕES DE PODER — PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DIMENSÕES INDISSOCIÁVEIS DO FAZER EDUCATIVO

Lúcia Maria Gonçalves de Resende[*]

O paradigma escolar estampado no cotidiano

Já é quase frequente encontrar entre os educadores a ideia de que as decisões a serem tomadas na escola devam resultar de um consenso, ou seja, de uma discussão que envolva opiniões próximas ou mesmo diferentes, em que a maioria, democrática e autonomamente, aponte como melhor encaminhar as ações referentes ao processo ensino-aprendizagem. Alguns se referem ao projeto político-pedagógico, tendo clareza, inclusive, do fato de que a sua construção coletiva deva basear-se naquilo que a escola possui de particular, levando em conta seus limites, recursos materiais e humanos, enfim, sua história. Desta forma aquilo que a escola tem de específico em sua cultura interna — isto é, a sua identidade — estaria preservado tanto no sentido de agir com base

nesta realidade como no sentido de ter clareza na identificação de suas reais necessidades. Estas ideias têm encontrado cada vez mais aceitação porque os educadores não desejam mais aceitar as determinações impostas, as normas que vêm de “cima para baixo”, como dizem.

Mas o que ocorre é que, na maioria das escolas, a ponte que liga o que se faz e o que se deseja fazer se rompe e tudo fica no nível do desejável. Um clima de insatisfação alastra-se entre os educadores e a tendência tem sido buscar em elementos externos a justificativa do não realizado. Alguns dos elementos citados são a ausência de uma política mais efetiva, recursos de forma geral, tempo e tantas outras justificativas, que não caberia neste momento enumerar. Certamente e por algum tempo, esses argumentos parecem aliviar a frustração dos profissionais da educação, até porque são justificativas procedentes, mas aos poucos e através da evidência mais viva que a escola possui — o aluno — a baixa qualidade do processo ensino-aprendizagem volta a indicar por alguma (re)construção que pode e deve ser gerada na própria escola, atenuando ou mesmo transpondo as interferências negativas externas.

Alguns educadores menos comprometidos não alteram seu fazer. Continuam contando suas “belas mentiras” como se desejassem, por repetição, convencer-se das verdades radicais que recitam. Outros, mais preocupados, aguardam que algo aconteça, que alguém forneça “coisas práticas” para solucionar as situações do interior de suas salas de aula. Outros, ainda, procuram transformar criativamente suas práticas, impulsionados por uma angústia salutar que não permite a acomodação.

Ainda compondo o quadro escolar, é possível perceber a figura dos chamados especialistas de educação e administradores que, estigmatizados pelo próprio rótulo, exibem posturas frequentemente

marcadas pelo ativismo, pelo burocratismo, pela afetividade e pelo democratismo. É claro que a competência técnica e política ainda sobrevive, mas não como postura que possa ser generalizada; quando esta prática se efetiva na escola, seus movimentos muitas vezes lembram os corajosos que “remam contra a maré”. Outras diferentes posturas podem ser encontradas entremeando as apresentadas de maneira caricaturada.

Mas a esta altura poderíamos nos perguntar: seria tão preocupante o panorama de nossas escolas?

Para responder a esta pergunta é preciso, primeiro, que nós educadores comecemos a questionar por que os discursos, frequentemente críticos e inovadores, que podem ser encontrados nos textos e documentos, nem sempre traduzem o vivido na escola. Ao contrário, refletem a própria crise entre conceitos que se pode observar na sociedade mais ampla. Quando abordo o descompasso entre o discurso e a ação, não me refiro a questões conflitantes apenas superficialmente. Refiro-me, sim, aos elementos norteadores da prática pedagógica dos profissionais da educação.

As tendências pedagógicas praticadas são consequentes de valores e princípios acumulados ao longo da experiência vivencial de cada profissional. Com isto não quero dizer que seja impossível se alterarem posturas pedagógicas, mas sem dúvida não serão as novas propostas, mesmo que bem elaboradas, e que são produzidas pelas instâncias que “pensam” a escola, que promoverão estas mudanças.

O descompasso entre o implícito e o explícito é um convite a uma reflexão mais detalhada sobre o que direciona as relações de poder na vida cotidiana da escola. Contudo, não é simples captar a riqueza de aspectos que se colocam em torno das manifestações das pessoas e para

tanto é necessário estar atento ao cotidiano como espaço, inclusive, do simbólico e do imaginário.

O uso do termo “vida cotidiana”, entendido segundo descreve Lefebvre,[1] refere-se a níveis da realidade social ligados à globalidade. A importância de se conhecer a vida cotidiana está, principalmente, no fato de que tudo aquilo que normalmente é determinado pelas esferas superiores, como orientações metodológicas, níveis de autonomia social e outras, produz-se e constrói-se, na verdade, *do* e *no* cotidiano. Em outras palavras, tudo que é criado deve vir do cotidiano e retornar a ele para ser confirmado e validado.

Todos os estudos sobre a cotidianidade apontam a complexidade e a contraditoriedade de seu conteúdo. Isto porque o termo sugere, entre outros aspectos, a reflexão sobre a vida dos gestos, das atividades rotineiras, do mundo privado de cada um, em todas as suas ambivalências. A cotidianidade atinge um modo de existência social que flui entre o fictício e o real, o abstrato e o concreto, o homogêneo e o heterogêneo.

A relação do homem com a cotidianidade é direta, propiciando um processo de amadurecimento ao indivíduo, que se reproduz diretamente como indivíduo e indiretamente como membro de um complexo social. Segundo Heller,[2]

> o homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que no indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade. (...) É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade. (1972, p. 18)

No que diz respeito à escola, é preciso que as decisões institucionais, para se efetivarem, partam da prática cotidiana, sendo, portanto, necessário conhecê-la, identificando suas características e formas de expressão. Reforçando, a vida cotidiana insere-se na história, modifica-se e modifica as relações sociais. Acrescenta Heller que "(...) a direção destas modificações depende estritamente da consciência que os homens portam de sua 'essência' e dos valores presentes ou não ao seu desenvolvimento" (1972, p. 20).

Segundo autores como Kosik (1988) e Lefebvre (1979), a escola, muitas vezes, é acusada pelo trabalho alienado de seus profissionais e desta acusação se infere que a vida cotidiana é atingida por uma das dimensões da alienação que, segundo Marx, está associada ao caráter da "objetivação". Nela, o trabalho deixa de ser vital, criador, prazeroso para se tornar apenas meio de subsistência. "O homem alienado de si mesmo é também o pensador alienado de sua essência (...)" (1978, p. 47).

Nesta visão, a vida cotidiana passa a ser um espaço, também, de mediocridade, com alguns valores como o individualismo, a neutralidade, a competição, intensificados pela estrutura capitalista de organização social. Ocorre uma insatisfação, que se manifesta na contestação ou na passividade, que mascara a mediocridade e impede a procura do "ser inteiro". Assim, a cotidianidade será campo de desenvolvimento do poder criador e transformador e, também, da alienação.

A questão da "objetivação" é vista por Heller como elemento básico do ser social. As objetivações mais características da vida cotidiana são as que ocorrem quando acontece o rompimento da heterogeneidade. O singular toma consciência do genérico através das

objetivações privilegiadas, como o trabalho, a ciência e a arte, por exemplo.

Historicamente essa passagem tem sido de acesso restrito a poucas pessoas, o que não significa que estas mudaram a sua cotidianidade, pois essas experiências caracterizam a vida cotidiana. O importante é a construção da individualidade, uma vez que nela está presente a dialética do universal e do particular. A individualidade, a maturidade são processos e portanto constituem construções intermináveis, o que significa dizer que o ser singular constrói-se durante sua existência.

Alguns educadores consideram comprometedor e até revelador desvelar o cotidiano e suas relações de poder, pois tal situação poderia "ameaçar" a já tão frágil estrutura da escola. E, talvez, por tudo que existe de receio, polêmica e "sombra",[3] pode caracterizar-se como uma das "feridas" expostas da escola e por isso merece que se assuma o desafio. Arendt refere-se à ilusão da percepção da realidade, afirmando que

> (...) toda a esfera dos assuntos humanos é vista do ponto de vista de uma filosofia que pressupõe que mesmo aqueles que habitam a caverna dos problemas humanos são humanos, na medida apenas em que também querem ver, embora permaneçam iludidos por sombras e imagens. (1972, p. 155)

Parto, portanto, do princípio de que a construção da maturidade no cotidiano se pauta em pontos norteadores que foram construídos e assimilados nas histórias de vida de cada um. Agimos iluminados por uma matriz, mesmo que em certos momentos os discursos sejam contraditórios a ela. Para melhor esclarecer o embate destes pontos que podemos chamar de paradigmas, não é questão exclusiva dos educadores, mas, antes, constitui-se em aspecto socialmente mais

amplo. Farei uma abordagem, partindo do conceito e das ligações com as teorias da ciência educativa.

A discussão sobre paradigma[4] não é nova, no entanto, nos últimos anos tem se intensificado. Por este motivo existe o risco de transformar-se em mais um modismo, pela forma como ele é utilizado, pelo significativo prestígio e por certos abusos.

A noção de paradigma pode ser entendida tanto numa conotação embrionária e clássica, como em Platão, quanto segundo uma concepção mais contemporânea, a partir de Thomas Kuhn.[5] Na primeira visão, um paradigma tem o caráter de modelo, um tipo exemplar, pertencente a um mundo abstrato. Apesar de possuir elementos comuns, no sentido de apresentar função normativa, a segunda visão, possui diferenças na direção da ampliação da concepção, pois busca a realidade captada, vivida e não apenas modelar e abstrata.

A essência da maioria das definições encontradas diz respeito a uma rede de conceituações, metodologias e técnicas que estão ligadas a valores e crenças com caráter norteador. O paradigma exclui a investigação científica de problemas cujas soluções se antecipem a ele. Como exemplo, temos certas questões sociais que são afastadas da investigação por não se enquadrar à forma usual do paradigma dominante.

Se por um lado o recorte paradigmático permite a investigação detalhada de uma dada realidade, por outro acaba por cercear outras possibilidades analíticas desta mesma realidade, de forma que o novo, visto como anômalo, anormal, é afastado.

No entanto, pelo próprio movimento dialético dos fatos, este “afastamento” provocado pelo cerceamento paradigmático não tem

como refrear a força da História. O papel desbravador dos novos paradigmas coloca os fenômenos tidos como não científicos à mostra e muitos deles indicam novas perspectivas e completas revoluções epistemológicas, isto é, do grau de certeza dos conhecimentos científicos produzidos, por exemplo, por Einstein, Marx e tantos outros. O novo traz o germe de um outro mundo, um outro homem e uma outra teoria do conhecimento.

A ânsia do homem pelo progresso da ciência impediu-o de refletir, ao mesmo tempo, o caráter científico e social dos fenômenos. Cientistas que trabalham paradigmas emergentes[6] buscam a superação da fragmentação da ciência e ainda suas consequências para o homem e a sociedade. As grandes certezas cartesianas já não conseguem responder à analítica e ao conhecimento da realidade.

Uma análise mais profunda e séria sobre paradigma torna-se a cada momento mais importante para que se possam compreender as crises dos grandes sistemas interpretativos, que vêm perdendo a capacidade de explicar uma realidade cada vez mais complexa, plural e heterogênea.

Em síntese, a falha da pretensão racionalista de organizar os vários aspectos do real acabou provocando o que alguns teóricos chamam de crise do paradigma dominante ou clássico. A exigência de um rigor científico deixou de fora tudo o que não pode ser explicado pela razão.

Nesse sentido, têm surgido cada vez mais críticas ao paradigma clássico e, junto, a possibilidade de outros paradigmas que ainda estão se construindo. São os chamados paradigmas emergentes,[7] que abrem o caminho para a transdisciplinaridade que se opõe ao característico isolamento disciplinar do paradigma clássico.

Existe a tendência, mais recentemente, de um paradigma ser considerado, desde que reconduzido aos seus limites, isto é, sem a pretensão de abarcar os conhecimentos da realidade total, considerando que a complementaridade entre paradigmas pode contribuir no desvelamento dessa realidade, sem excludências.

A visão de mundo, de sociedade e de homem que norteia as concepções como verdadeiros lemes, dos quais nem sempre se tem consciência, transcende ao próprio discurso. Daí por que dizer-se que a revisão de paradigmas exige coragem pela falta de evidência sobre o acerto da mudança e também pelo fato de que valores podem ser dolorosamente desalojados e velhas certezas postas à prova. Boaventura, de maneira muito apropriada, afirma que na desafiante busca, os educadores

> (...) despedem-se, com alguma dor e muita insegurança, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos ancestrais e últimos, mas não mais convincentes e securizantes. Partem em busca de paragens onde o otimismo seja mais fundamentado e a racionalidade, mais plural. (*Apud* Pimentel 1992, p. 59)

Historicamente, em certas épocas houve mais resistência à movimentação paradigmática, mas ela ocorreu. Na atualidade, a fragilidade paradigmática é consequência da rapidez com que o novo chega ao homem e este acaba por curvar-se, se quiser estar vivo no sentido amplo da palavra. Para se tomar o trem da História, que possui um ritmo próprio para cada época, é preciso nos abrirmos para três elementos interligados: revisão, elaboração e reformulação.

A interdependência entre paradigma-relações de poder-projeto político-pedagógico reflete componentes imbricados de um mesmo processo, retratando aspectos em seus pontos divergentes mais

profundos, que vão desde princípios filosóficos até atividades em sala de aula. Na verdade, qualquer currículo se efetiva, no nível da sala de aula; é o currículo ensinado e que congrega uma grande pluralidade conceptiva e que tem sua base nos paradigmas de cada educador.

Algumas pessoas e mesmo instituições sofrem de um mal chamado “paralisia paradigmática”, que é a doença fatal da certeza absoluta, imutável e inquestionável. Tendemos a cristalizar concepções originárias de teorias ligadas a paradigmas que foram “assimilados” ao longo das histórias de vida, que transcendem delas próprias e que podem estar superadas. Mas muitas vezes não nos damos conta disso.

Os fatos que ocorrem na realidade são profundamente dinâmicos e trazem para o seio da escola situações que não devem ser ignoradas, verdades que não podem ser encobertas, ao contrário, necessitam ser discutidas no bojo dos conteúdos de cada sala de aula, de acordo com o nível dos alunos. Hoje a família é outra, o aluno é outro, os fatos são novos e, em várias escolas, os professores são os mesmos, pois muitos são os que reproduzem em suas posturas e palavras o que seus mestres, há décadas, disseram. A escola necessita “oxigenar-se” para não ser sufocada pelo fechamento que ela própria está gerando.

Os descompassos entre o dito e o feito

Estamos, basicamente, entre dois blocos paradigmáticos trincados pelo próprio processo histórico, o conservador e o emergente. Mas, como toda crise, esta também traz em si o germe de sua própria superação, que aponta para uma outra inspiração paradigmática rumo a

novos conceitos de relação de poder e descentralização, que se constituem em alternativas que deverão superar os modelos anteriores e que por sua vez não respondem a tais desafios.

Os educadores, num momento indiscutível de transição, carecem do domínio do conhecimento como um espaço conceitual. É preciso ultrapassar a formação cultural que reforça o velho vício — "pensar a contradição" e não "por contradição", como afirma Vieira Pinto (1969).

Melhor explicando, a possibilidade de (re)formulação implica que se abra mão de dogmatismos, em detrimento de uma racionalidade mais plural, articulada, não fragmentada. Desta forma, deve ser consequente a articulação com o poder de forma mais transparente e coerente.

Não estou querendo classificar o novo como certamente melhor. O empobrecedor está no fato de entendermos o horizonte do conhecimento como algo finito, limitado e acabado.

Em outras palavras, as relações sociais em torno do poder transitam entre os dois polos paradigmáticos, quais sejam, o conservador e o emergente ou da *natalidade*, como se refere Arendt (1979). Em uma extremidade encontram-se os educadores que consideram o conhecimento como transmissão de um saber pronto, e na outra extremidade, os educadores que concebem o conhecimento como um processo de construção. Entre ambas, uma gama de combinações possíveis é gerada, pois a posição dos educadores não é estática, visto que é processual, ou seja, durante o percurso profissional vivem experiências que promovem alterações conceituais e práticas, mais ou menos lentas.

O confronto dessas orientações teóricas reflete-se no cotidiano das escolas. Divergências ou até convergências acerca das posturas

pedagógicas dos profissionais da educação não se evidenciam, em sua essência, nos exaustivos discursos repletos de jargões e modismos, mas no âmbito de cada sala de aula e, mais especificamente, na postura de cada educador no cotidiano da escola.

A impotência diante dos problemas educacionais tem se constituído no sentimento mais frequente entre os educadores que, corroídos pelo "cansaço pedagógico" e principalmente por uma grande angústia, anseiam chegar ao como, às receitas ou aos possíveis modelos de um paradigma que melhor explique o fazer educativo. Mas pelo fato de não terem sido "gestados" e gerados no cotidiano, acabam não sendo absorvidos, vividos. Em muitos dos casos esse descompasso não é percebido com nitidez e muito menos em suas causas, mas traz o embate entre o paradigma instalado e outro(s) que a realidade solicita.

Além dessa dificuldade a escola luta contra outras mazelas, pois está inserida em uma sociedade não menos problemática. Entre tantas indefinições e incertezas com o processo educativo e, por que não dizer, decepções com os próprios poderes constituídos, a matriz teórica de cada educador acaba sendo descaracterizada, como a desesperança da maioria dos brasileiros com a melhoria da própria qualidade de vida.

No Brasil vive-se a "adolescência" de um processo político, no sentido pleno da palavra. São marcantes a revolta, a crítica, os descompassos provocados por ações repletas de incoerências. Muitas vezes se critica, de forma inconsistente, em outras instâncias mais amplas, como no governo, aquilo que se reproduz no espaço menor, como em nossas salas de aula ou em nossas casas. As análises acabam se limitando a questões periféricas do processo e relegam a um segundo plano os pontos essenciais.

Uma escola autônoma e de qualidade, onde o saber veiculado oportunize a “todos” a capacidade de exercer com dignidade a cidadania, deve, sem dúvida, fazer parte de uma sociedade amadurecida em sua consciência social através da luta pelos direitos da cidadania coletiva. Este desejo está vinculado a um determinado paradigma, ainda embrionário para muitos.

Com frequência encontramos regimentos, planos globais, enfim as diretrizes que regem a escola, repletas de nuanças democráticas e no fluxo de poder das diversas esferas da organização pedagógico-administrativa em geral, ações antidemocráticas, conteúdos sem significado para os alunos e reforçadores de uma estrutura repressora. Por isso, não basta definir uma escola voltada para a maioria da população brasileira nas instâncias consultivas. É preciso oportunizar condições; é preciso o compromisso efetivo tanto das esferas mais altas de poder (macro), como também daqueles que atuam diretamente na escola (micro).

Não cabe mais definir modelos normativos passivos e dicotomizados sobre situações absolutamente irreais. É necessário compatibilizar os pressupostos filosóficos e legais à concretude da escola pública. Há que se fazer prevalecer os universos escolares possíveis em detrimento dos universos formativos desejáveis. Longe de pretender a sonegação dos conteúdos pela justificativa das condições sociais dos envolvidos, ressalto a necessidade de uma proposta pedagógica que tenha como referencial básico o aluno, o professor, enfim, o grupo social concreto em interseção com o saber elaborado e que necessita ser dominado.

É complexo chegar à interpretação de como a escola trabalha os reflexos do paradigma dominante, tido por muitos como superado, em

que apenas uma face do poder é colocada como evidente, qual seja, a que enaltece os fatos isolados, as respostas reprodutoras, as escolhas forçadas e que acabam obstruindo a “história completa” da escola. A transparência de uma outra face do poder, que emerge das assimetrias dialógicas entre os atores, poderá trazer implicações relevantes para a análise das relações de poder na escola. Assim, cada instituição e cada tipo de organização deveriam voltar seus olhos para as diversas faces do poder.

As propostas pedagógicas têm sua definição, em geral, por órgãos superiores, por intermédio de uma proposta dita democrática e discutida com a participação e a representação de diferentes escolas, que na maioria das vezes são simbólicas e não têm garantido determinadas posturas metodológicas, igualmente democráticas, nas escolas.

A participação do grande grupo acaba sendo sucateada, mal conduzida e nada representativa, pois uma importante etapa foi queimada — o exercício de identificação das matrizes teóricas e das ações em cada escola em particular. Não havendo esse momento, provavelmente os professores não acreditem, nem mesmo, na necessidade e na validade de se analisar uma nova proposta e tudo se reduza a longas e cansativas reuniões, tendo de um lado os professores desejando clareza no “que fazer”, e de outro técnicos desejando justificar a adoção de uma outra proposta pedagógica.

A compreensão dos paradigmas e das relações de poder é cada vez mais importante para que a crise dos grandes sistemas interpretativos seja mais bem avaliada, visto que gradualmente estes sistemas vêm perdendo a sua capacidade de contribuir na leitura da realidade. É premente a preocupação com o que há de mais profundo, que baliza e fornece os padrões de conduta aos educadores — suas próprias matrizes

paradigmáticas educacionais, que parecem indiferentes às novas propostas, às vias criativas, enfim às possibilidades infinitas que possui o ser humano e a própria História.

De uma forma ou de outra, existem os educadores que têm buscado o caminho da coerência entre o pensar e o fazer, há tanto dicotomizados, porém, avançando pouco, mantendo-se desiludidos pela falta de perspectiva, inebriados pelo corporativismo e, finalmente, ofuscados pelas ideologias liberais, que acabam por mascarar o sentido da realidade social, admitindo a desigualdade e desqualificando a ideia de luta de classe.

Em consequência, percebemos a escola vivendo e disseminando uma de suas mais graves contradições, qual seja, aquela que contrapõe o desejo da vida digna à coisificação humana.

Haveria saída? A escola teria condições de ultrapassar os entraves e cumprir sua função? Seria possível a abertura para um paradigma compatível com as situações emergenciais?

Não há dúvida de que a ciência da educação carece de elementos teóricos mais consistentes e mais compatíveis com a realidade, mesmo que se escute em alguns discursos que o problema é de ordem prática; esta é uma análise, no mínimo, dicotomizada e ingênua. No entanto, já existem indicativos e elementos teóricos necessários, mesmo que, em alguns aspectos, parcializados para desencadear uma alteração significativa no encaminhamento dos problemas da escola pública; é preciso viabilizar ações. Não devemos nos apegar a adaptações e verdadeiras leviandades metodológicas em nome da melhoria da qualidade de ensino. O próprio sucateamento da escola começa a ser repensado, não só pelos educadores preocupados com a valorização do homem e com a contracultura, como também por aqueles cuja

prioridade é o lucro, o capital econômico. Daí a importância em ficarmos atentos, como educadores, a posições extremadas e modismos que acabam por ameaçar e confundir a especificidade da escola.

É importante observar que a partir da década de 1980, o Brasil vem sofrendo influência de um movimento internacional que está preocupado em redefinir as bases de exploração da classe trabalhadora, através de novas formas de organização do trabalho (tecnologia de grupo, células de produção, qualidade total). Mesmo sob a ótica capitalista, coloca-se a necessidade de repensar a organização do Estado, do trabalhador e da própria escola.

Segundo Freitas (1992), a qualidade da escola passa a interessar mais na medida em que a estrutura social necessita de mais habilidades do trabalhador, como capacidade de abstração para certas decisões, raciocínio matemático e outras. Todas essas habilidades são típicas de ser desenvolvidas na escola, mas não no modelo que aí está. Por outro lado a educação é temida pelo grupo que detém o poder porque gera conscientização e busca de autonomia.

A escola deve analisar muito bem os antagonismos que permeiam uma sociedade capitalista, para não prejudicar a classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, crescer na direção das necessidades da maioria da população. Quanto ao velho embate educar/explorar, não há dúvida de que não devemos recusar qualquer tipo de abertura. Mas fazer uso dela sem ter conhecimento do processo no qual está inserida é caminhar ingenuamente, como se a sociedade capitalista não contivesse em seu interior interesses antagônicos.

Para um caminhar consciente, as relações de poder na escola, na extremidade, teriam que ser analisadas e repensadas, se é que em algum

momento isto ocorreu de maneira séria e voltada para as necessidades dos alunos. É preciso

> (...) captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras do direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento. (Foucault 1979, p. 182)

A opção por determinados encaminhamentos pedagógicos, conscientemente ou não, traz consigo os pressupostos que irão nortear os padrões de relação de poder entre os integrantes da comunidade escolar, à revelia, inclusive, do que esteja registrado, formalmente, nos documentos da escola. Assim, analisar o cotidiano, o projeto político-pedagógico, é analisar, também, as relações de poder que se efetivam no interior dessa escola.

Para analisar o cotidiano de forma mais rica e coerente é preciso que essa análise esteja iluminada por um respaldo teórico. Apresento a seguir algumas pistas teóricas que podem nortear a analítica das relações de poder.

Refletindo com alguns teóricos

Pensar as relações de poder no interior da escola é pensar, a um só tempo, as amplas formas de legitimação da sociedade capitalista brasileira. É sob a égide de todo um poder político e econômico mais

amplo e dos movimentos gerados pela cultura do grupo particular que analiso o fluxo de poder na escola. Dessa forma não se perde a perspectiva de uma análise mais ampla e de uma aproximação mais significativa sobre os papéis desempenhados na instituição escolar. É a estrutura burocrática interna refletindo, contrapondo e até reproduzindo as contradições da estrutura social brasileira mais geral.

Teóricos de diferentes matrizes, ou mesmo que enfocaram dimensões variadas, buscaram construir em torno da categoria poder elementos importantes que ajudam na construção conceitual de quem deseja aprofundar o tema. Na tentativa de iluminar e melhor compreender, pela teoria, práticas desenvolvidas nas comunidades escolares, mesmo considerando o fato de que os autores não privilegiaram a esfera escolar em particular, parti basicamente das referências de Gramsci e Foucault. Esses teóricos alicerçaram minhas análises, porque entendi que são duas construções que podem se compor — uma que privilegia a dimensão macro, que toma aspectos mais abrangentes como as classes sociais, as estruturas, e a outra, a dimensão micro, que resgata a importância de destrinchar a esfera mais próxima, que neste caso diz respeito à escola.

Destaco, no entanto, a necessidade da leitura de autores como Weber (1991), considerado o fundador das disciplinas sociologia política ou do poder; Mannheim (1972), que discute a questão da possibilidade democrática nas relações pessoais, e ainda Lobrot (1977), que acrescenta uma outra dimensão a esta discussão sobre o poder, uma vez que para ele a autoridade tem também natureza psicológica.

Tomarei primeiramente a questão do poder nas sociedades capitalistas, tratada por Foucault,[8] com base no seu método chamado genealógico, que pretende deslocar o eixo do problema, até então posto

pela ciência política ou pelo direito. Para ele, o poder não pode ser explicado por sua função repressiva ou por inspiração do modelo econômico que o considera como mercadoria.

Para a teoria jurídico-clássica o poder é considerado como um direito possuído, assim como se possui um bem qualquer, podendo ser transferido ou alienado por um ato jurídico, parcial ou totalmente.

O discurso de Foucault visa inverter a lógica desse discurso ao fazer sobressair o aspecto da dominação que está embutido nas relações de soberania. Entende que dominação não significa

> (...) o fato de uma dominação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre outro grupo, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade. Portanto, não o rei em sua posição central mas os súditos em suas relações recíprocas: não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social. (1979, p. 181)

A questão central do direito passa a ser entendida como a da dominação e da sujeição, em oposição à questão da soberania e da obediência, até então posta pela ciência política e pelo direito. Nessa perspectiva faz-se necessário, na visão de Foucault, levar em consideração algumas preocupações metodológicas, como captar o poder em suas extremidades, em suas ramificações, no seu aspecto micro, dialeticamente relacionado com o aspecto macro; estudar o poder em sua intenção, em sua prática real e efetiva, em sua face externa, onde ele se implanta e produz efeitos; observar que o poder é algo indivisível; é algo que circula, funciona em cadeia e se exerce em redes. Afirma, ainda, que o poder deve ser analisado

> (...) a partir dos mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois de examinar como estes mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados etc. por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global. (1979, p. 184)

Situa-se, assim, diferentemente de Gramsci, que vai buscar no conflito, nas posições antagônicas, divergentes os fundamentos para explicar as questões ideológicas,[9] básicas para se entender o poder nas sociedades de economia capitalista.

Para ele, o homem é síntese de relações sociais, ou seja, trava com os outros homens e com a natureza essas relações, na busca constante de sua sobrevivência. Para existir, o homem necessita prover sua própria existência, que é o que vai determinar a forma, o modo como ele existe. Nas sociedades capitalistas, essa luta pela sobrevivência vai caracterizar a divisão da sociedade em classes. Entre as classes sociais existentes na sociedade duas vão se sobressair como fundamentais, a do proletariado e a da burguesia. Enquanto a primeira detém apenas a sua força de trabalho, a segunda detém a propriedade dos meios de produção.

Essas classes vão se contrapor, pois histórica e continuadamente estão em luta por seus interesses distintos. Essa luta se dá em virtude das “relações de força” no campo material e político. Na problemática do homem em relação às classes, Gramsci trabalha dois conceitos fundamentais — o conceito de hegemonia[10] e o conceito de bloco histórico.[11] A questão do poder vai estar presente nesses dois conceitos, indicando os efeitos da estrutura sobre as relações das classes em “luta”. Assim, tanto as relações de classe são relações de poder como as relações de poder implicam relações de classes sociais.

Para Gramsci, o bloco histórico configura a unidade da estrutura e da superestrutura. Essa unidade opera-se com base na classe fundamental de determinada sociedade. A classe dominante, ao expressar seus interesses particulares em termos universais, passa a ser também hegemônica. O bloco histórico dá unidade e determinação econômica à estrutura, enquanto articula-se com a superestrutura.[12]

A hegemonia domina pela persuasão, pelo consenso e configura-se na direção da sociedade. O poder de uma classe sobre a outra opera-se pela hegemonia e não pela força, pela coerção. Os dirigidos, ou seja, a classe subalterna, reconhecem na classe dirigente o seu direito de dirigir a sociedade em seu conjunto não pela força, mas pelo consenso. A dominação é percebida como algo que corresponde aos interesses gerais. As classes dominadas legitimam a dominação.

Por outro lado, as relações de força podem ensejar um novo bloco histórico com base na contra-hegemonia, ou seja, na capacidade de organização da classe dominada, na via do desmantelamento de um determinado bloco histórico, para a construção de outro. Nessa construção do novo bloco é de fundamental importância a atuação dos "intelectuais orgânicos",[13] como se refere o autor. Tal função é intrínseca a todos os homens, mesmo que nem todos exerçam na sociedade funções específicas de intelectuais. Cada classe vai gerar seus próprios intelectuais, que agem com relativa autonomia. A esses intelectuais ele vai chamar de orgânicos pelo duplo sentido, por integrar o mesmo organismo e por organizar a classe, fazendo com que ela passe dos seus interesses de classe em si para os da classe para si.

Paralelamente, o trabalho escolar deve dirigir-se no sentido de estimular, no aluno, o ser dirigente, o que exige esforço e disciplina, mas não uma disciplina exterior, imposta e não educativa. Para isso,

Gramsci entende que as normas devem ser estabelecidas pela própria coletividade, o que na escola seria envolver a todos na definição de seu caminhar. Esta ideia é o germe da construção coletiva que deve permear as ações na escola.

Entre os autores citados podemos estabelecer que todos consideram um ponto como eixo, o poder decorre das relações entre os homens. Mas embora esse ponto os aproxime, outros os tornam divergentes, o que torna a análise mais estimulante. Com base nas colocações feitas, pode-se ter uma ideia do fato de que a categoria “poder” tem sido fruto de preocupação de vários estudiosos, nas mais diferentes épocas e nos mais diversos contextos.

Pensar a categoria poder sob diferentes óticas reflete antes a possibilidade de analisar de maneira mais rica e coerente o fenômeno, sem o radicalismo da exclusão que tanto tem empobrecido algumas análises. Não pretendo o ecletismo que considera indistintamente concepções e princípios muitas vezes incompatíveis, antagônicos, mas o pluralismo que busca o enriquecimento tanto pelas convergências como pelas divergências ou pelas contradições. A intenção em apresentá-los foi, exatamente, buscar pistas teóricas que conduzam à reflexão e que possam auxiliar na decodificação das forças que permeiam as ações da prática pedagógica.

Na escola, a questão da relação de poder é enfocada dentro de uma perspectiva bastante reducionista, apesar desse poder possuir várias formas de se expressar. Muitos reduzem a discussão ao autoritarismo que se percebe na transmissão de certos conteúdos e no currículo.

A reflexão exige uma amplitude que permite chegar, inclusive, ao fato de que a associação do currículo a controle e definição do poder apresenta apenas parte da questão, pois estudos, como por exemplo os

de Baudelot e Establet, citados por Cunha (1982), já mostram que alunos e professores não são receptores passivos e apresentam, também, diversas formas de resistência. É a contradição que a escola gera, pois se de um lado ela limita algumas perspectivas, de outro lado ela permite o acesso a saberes que podem promover e ultrapassar outras concepções.

Mesmo assim, não devemos nos esquecer de que na maior parte do tempo a escola impõe controles, força rotinas e mantém ordens que se constituem numa prática subjacente e/ou associada ao currículo formal. As arbitrariedades têm transformado boa parte das gerações em indivíduos incapazes de exercer suas cidadanias, o que pode ser notado, por exemplo, em posições alienadas, engajamentos contraditórios etc. Os efeitos têm sido duradouros e têm conseguido driblar a análise de boa camada de educadores.

A escola coloca-se como agenciadora do saber; no entanto, o processo de aquisição desse saber pode se dar tanto de maneira opressiva, tendo como centro a indisciplina do aluno, suas possíveis limitações individuais e sociais, como, também, centrar-se na concepção transformadora, dialógica e, neste caso, o aluno deixa de ser domesticado para assumir o importante papel de autor de sua história. A autoria pressupõe autonomia para construir seus próprios saberes em articulação com os saberes socialmente construídos e acumulados ao longo da História.

Apesar de a ideia que valoriza a transformação parecer clara e necessária para os educadores, torna-se uma questão bastante complexa, pois essa ideia não consegue instalar-se com sucesso nas escolas. Essa questão mereceu neste trabalho um espaço de reflexão e adquire a conotação de elemento motivador de outros estudos.

Um mergulho em uma escola pública de séries iniciais

Intrigada com a dificuldade da comunidade escolar para analisar suas matrizes teóricas, as relações de poder que permeiam seu cotidiano e a própria identidade de seu projeto político-pedagógico, iniciei um estudo consciente de que, como afirma André,

> (...) os pesquisadores precisam, antes de tudo, estar atentos para não limitar a descrição do que se passa no dia-a-dia escolar à sua manifestação primeira, ao concreto aparente. Precisam, em vez disso, tentar ir bem fundo na análise dos elementos que compõem esse cotidiano, questionando suas origens, seu significado, suas limitações e principalmente suas vinculações aos objetivos sociopolíticos e econômicos que os determinam naquele momento histórico. (1992, p. 18)

O que relato a seguir refere-se a uma pesquisa que enfatizou a análise das relações de poder no cotidiano de uma escola pública de ensino fundamental e suas consequências para o processo ensino-aprendizagem, por meio de uma abordagem qualitativa de enfoque etnográfico. Objetivando apreender a realidade em foco em sua inteireza, em sua multidimensionalidade, de forma a extrair o maior número de análises, busquei interpretar, entre outros aspectos, práticas e mecanismos presentes na instituição, que extrapolam o nível da organização formalmente definida nos documentos.

Fuks (1991), embora trate da questão específica do ensino da música na escola, faz considerações muito pertinentes a respeito da relação pesquisador e o “não dito” no campo de pesquisa, afirmando que a escola é uma instituição onde convivem o velho e o novo. De forma contraditória ela zela pela memória, mas gosta de se mostrar

aberta ao novo, o que gera, em seu interior, conflitos que não deseja expor ao pesquisador, que é um estranho. Este é sem dúvida um complicador para as pesquisas.

Normalmente nos prendemos apenas ao dito, ao explícito e não percebemos os elementos geradores dos conflitos. Mas, através da interpretação do não dito, chegamos a uma dimensão da análise que ajuda a tirar o véu que encobre as verdadeiras razões das relações de poder que se estabelecem na escola e mesmo da determinação de papéis que a sua comunidade, numa cumplicidade institucional, desempenha, objetivando mostrar que ela é harmônica, sem conflitos e sem interesses divergentes.

Para apreender a realidade em foco e tentar contornar as questões que se ocultam a uma primeira análise, utilizei a análise de entrevistas, observações registradas em diário de campo e protocolo e participação nas atividades gerais da escola. Por este caminho cheguei a uma leitura da escola, no sentido da construção desta leitura.

As atividades desenvolvidas foram circulares e não lineares, isto é, foram realizadas de forma articulada, para viabilizar uma interpretação mais ampla. Essa postura visou descrever da melhor forma possível fatos, falas e expressões, sendo necessário, inclusive, que eu não só me colocasse fora do objeto de estudo como dentro dele. Nessa modalidade de pesquisa há, sem dúvida, a necessidade de o pesquisador colocar-se como membro que partilha dos acontecimentos e significados simbólicos como estes estão constituídos na situação concreta.

Dadas as características da pesquisa, a opção consequente foi o estudo de caso, que em seus elementos básicos foi ao encontro de minhas propostas. Nele inexiste a preocupação em ser ou não típico,

isto é, empiricamente representativo, já que cada caso é tratado como intrínseco, referente a uma realidade singular.

Meu primeiro convívio com a escola iniciou-se em maio de 1993. Nesse período entrei em contato com o espaço físico, os dados e os documentos da secretaria, como número de alunos, turmas, professores e regimento escolar.

Analisei a receptividade que o projeto teria, uma vez tratar-se de condição básica para a efetivação da pesquisa. Após algumas semanas, comecei os primeiros contatos pessoais com a diretora, a secretária-geral e a orientadora educacional. Não havia a figura da vice-diretora ou do apoio pedagógico; foi apenas a partir do final do ano letivo de 1993 que surgiu o “apoio pedagógico e administrativo”, para desempenhar as funções que na realidade dizem respeito ao vice-diretor.

Antes do engajamento das professoras na pesquisa, comecei a participar dos momentos de “recreio e cafezinho” e logo percebi que foi um importante espaço de integração. Fui apresentada pela diretora como pesquisadora da universidade, o que de início causou certo afastamento, mas com o tempo tentei deixar claro que, assim como elas, eu também havia trilhado os mesmos caminhos e partilhava das mesmas preocupações. Evitei sugerir, corrigir ou mesmo dar indicativos sem que fosse solicitada pelo próprio grupo, exatamente para não criar barreiras.

Eventualmente, alguma professora pedia sugestões pedagógicas, o que me permitia dividir experiências. Tive sempre a preocupação de, como pesquisadora, fazer grande esforço no sentido de partilhar das questões problemáticas do cotidiano da escola, como condição de ser aceita no grupo como uma “igual”.

Permaneci vivenciando a realidade da escola até junho de 1994, o que totalizou, aproximadamente, 510 horas. Esse total de horas foi distribuído com os seguintes percentuais: 43% com atividades em sala de aula, 24% com atividades com a equipe administrativo-pedagógica e os restantes 33% com atividades de observação do recreio dos alunos, convívio na sala dos professores, reuniões com pais, assembleias, passeatas com alunos e professores, enfim, as mais diversas formas de convivência.

Aspectos como ausência de um projeto político-pedagógico construído coletivamente, provocando maior dificuldade na definição de ações coordenadas e mais bem adaptadas à realidade concreta, baixa renda familiar dos alunos, dificuldades na relação conteúdo-metodologia-avaliação, relacionamentos interpessoais conflitivos e não interpretados, professores malremunerados com dois ou até três turnos comprometidos com atividades educacionais ou formas alternativas de rendimento, para assim terem melhores condições de sobrevivência caracterizaram a escola pesquisada e aproximaram-na da maioria das escolas públicas brasileiras.

Os interlocutores da pesquisa foram a diretora, a vice-diretora, a orientadora educacional e uma professora de cada uma das quatro séries iniciais. O critério de escolha das turmas ocorreu tendo como elementos básicos o turno e o aceite do professor em ceder sua sala de aula para a pesquisa.

Como se tratava de uma pesquisa com metodologia de caráter etnográfico, e que demandava um tempo mais prolongado de vivência na realidade a ser estudada, privilegiei dois períodos letivos. O critério adotado foi acompanhar os mesmos professores independentemente de as turmas serem diferentes. Os alunos envolvidos na pesquisa

pertenciam às séries já citadas anteriormente, sendo tomados em sua totalidade, o que correspondeu a 102 alunos no segundo semestre de 1993 e 130 alunos no primeiro semestre de 1994, equivalendo a um total de 232 alunos pesquisados nas duas etapas.

A mudança dos alunos de 1993 para 1994, antes de causar maiores transtornos à pesquisa, foi elemento gerador de análises comparativas, visto que oportunizou a observação tanto de um tipo de relação já delimitada no final do semestre, como também do momento de definição de regras e papéis que ocorreu no início do ano. Quero salientar, inclusive, que a observação e a análise do início do ano letivo foram indispensáveis para melhor identificar os fenômenos que cercaram as relações de poder em sala de aula.

O organograma da escola foi analisado e confrontado com base na realidade. Sua estrutura organizacional não era conhecida pelos membros da escola, pois ele nunca foi efetivamente analisado. A atuação dos profissionais ocorria conforme os ditames da relação de poder estabelecidos pelo próprio grupo. Prova disso está no fato de que as atribuições eram alternadas conforme o ocupante de cada cargo. Na verdade, o organograma nem mesmo incomodava ou era motivo de discussões; era uma simples formalidade documental que, como tantos outros documentos, estava longe de representar a estrutura organizacional da escola, bem como seu fluxo de poder.

Esse fato foi por mim analisado como receio do grupo em discutir as posições hierárquicas, em questionar as próprias relações de poder e não evidenciar e/ou alterar os esquemas de poder já constituídos, o que poderia provocar desestruturações indesejáveis para um grupo que se pensava harmônico. Nas falas pude notar que era “no trabalho que a força das pessoas ficava clara”, como alguns afirmaram. O grupo

possuía suas próprias regras e dinâmicas internas para fazer circular o poder.

Independentemente do que os documentos apresentaram e tomando como base o nível de atuação dos serviços, foi possível agrupá-los em três esferas:

- administrativa: diretora, vice-diretora e secretários;
- pedagógica: docentes, bibliotecária e orientadora educacional;
- serviços de apoio: vigia, faxineiras e merendeiras.

Os profissionais das três esferas exerciam atividades que, por sua natureza, estavam diretamente relacionadas a duas dimensões do trabalho escolar, quais sejam, funções ligadas à concepção e à execução. Em decorrência, era nítido que as relações sociais estabelecidas, mesmo que veladamente, levavam à dominação e ao controle.

Para averiguar como ocorriam os antagonismos na escola, busquei as relações sociais definidas, também, no nível da organização formal, através do regimento escolar, confrontando-as com sua efetivação, na prática social escolar. Analisei os contornos das relações, tendo como referenciais as competências, os deveres e os direitos. Posteriormente fiz um exame relacional de como o formal se efetivava na prática do não formal, originando, inclusive, outros tipos de relações.

O regimento escolar é o documento básico que contém as determinações legais e as linhas norteadoras da organização formal da

escola e deve explicitar o modelo de gestão e o projeto político-pedagógico nas relações sociais dele decorrentes.

Entre outros aspectos o regimento define a finalidade da escola como assistencial à criança, “dentro dos planos, leis e normas estabelecidos pela legislação do ensino vigente”. Enfatiza que a escola se propõe, além de ensinar, a promover a educação inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana. São princípios importantes, mas que correm o risco de se transformar em meros chavões se os membros da escola não discutirem e analisarem a ocorrência dos mesmos em seu cotidiano, o que não acorreu no período anterior à pesquisa, segundo alguns depoimentos, e mesmo durante o período em que a pesquisa se desenvolveu; ao contrário, vários fatos contradisseram o que o regimento escolar tão fortemente pleiteia.

O documento destaca, por exemplo, a importância de um tratamento igualitário para todos os componentes da escola, não distinguindo concepções filosóficas, religiosas etc. Este ponto teria que ser frequentemente retomado, tanto em nível de sala de aula como da escola de forma mais abrangente, como importante fator educativo do currículo.

Por várias vezes pude perceber atitudes preconceituosas que não foram analisadas e que por isso não puderam ser utilizadas como elementos contribuidores do processo ensino-aprendizagem. Várias situações poderiam ser apresentadas para retratar marcas preconceituosas no cotidiano escolar. Um bom exemplo eram os murais que com frequência exibiam figuras de crianças bem-vestidas, famílias compostas com o pai, a mãe e os filhos, mesas fartas e toda a sofisticação que a propaganda explora; imutável e sempre tão diferente,

percebi uma realidade repleta de dificuldades, de fome, de desestruturas socias.

O preconceito religioso também merece algumas observações. Apesar da dimensão ecumênica do ensino religioso, formalmente colocada em documentos, por várias vezes os alunos oraram, cantaram e até foram orientados dentro dos preceitos de um único credo religioso, que assumia um caráter de doutrinação.

O confronto e, por que não dizer, o choque entre a herança familiar e a escola estiveram fortemente presentes, mas poucos alunos se aventuravam a levar as dúvidas à professora, ficando o impasse não resolvido e somado a outros. O diálogo sobre as experiências, as crenças e os conhecimentos geralmente se perde, e os confrontos, tão positivos no processo educativo, não são aproveitados.

Gusdorf refere-se à importância desse diálogo, afirmando que na "(...) educação, pessoas e grupos com experiências diversificadas confrontam-se num diálogo aventuroso, em que cada um, a seu modo, dá testemunho das múltiplas possibilidades humanas" (1987, p. 25).

Quanto ao conteúdo dos deveres dos alunos, algumas expressões e/ou palavras constituem obrigações e sugerem uma pressão de cumprimento sob pena de sofrerem punições.

Não pressuponho a existência de uma escola que não se norteie e se organize via normas para o grupo, porém são pouco explicados os parâmetros que definem os comportamentos e atitudes tidos como padrão. Isto é coerente com o regimento escolar e não com o processo de compreensão, definição e estabelecimento democrático das regras.

Partindo-se da hipótese de que nem sempre os interesses entre os alunos e seus superiores se aproximam, as decisões eram medidas, exclusivamente, pelo poder entre desiguais, o que favorecia mais quem detinha o poder, no caso, os “superiores” do aluno. O não cumprimento das normas implicava penalidades na seguinte sequência:

I. Advertência oral;

II. Advertência escrita;

III. Suspensão de frequência às aulas;

IV. Desligamento definitivo da escola.

As advertências levadas à família acarretavam, também, punições, o que era uma forma de legitimar o controle exercido pela escola. Em muitas situações as punições se dissociavam de entendimento, possibilidade de argumentação e/ou defesa, o que levava o aluno a, paulatinamente, inibir iniciativas. Os que se aventuravam eram contidos e repreendidos.

A posição dos pais, geralmente mães, era semelhante nos diferentes casos e demonstrava a grande insegurança e a falta de familiaridade com o espaço escolar. Eram pessoas humildes e que entendiam ser a submissão o melhor caminho; questionar a escola representava questionar a autoridade, que por sua vez era inquestionável. Essa posição está associada, também, à ideia de que a escola é dádiva, é um favor do governo, e por isso “os favorecidos” não podem tomar atitudes de exigência ou cobrança.

A escola deveria ser um espaço de exercício de expressões livres, que se coadunassem a determinações consensuais ligadas a normas gerais dos direitos humanos estabelecidas e ratificadas pela comunidade escolar. Os direitos dos alunos não são do conhecimento deles e não se justifica a alegação de que a baixa faixa etária impede um trabalho de esclarecimento. O processo de alienação é iniciado precocemente.

O direito de recorrer à autoridade competente, quando o aluno se julgava injustiçado, tinha poucas chances de se concretizar, pois em nome de uma ética profissional, os julgamentos iniciais eram confirmados. Logo o aluno descobria que não tendo como se fazer ouvir, restava-lhe acomodar-se (como parecia desejar a escola) ou ser sempre um “aluno indisciplinado, problemático e indesejável”.

Na equipe formada pela diretora, sua vice e a orientadora educacional, apesar do desejo de fazer algo construtivo para a escola, foi possível perceber a pouca possibilidade de realização. A afirmação referenda-se no pouco preparo técnico, na ausência de habilitação e identidade com o pedagógico da escola, pois para ocupar um cargo que pressupõe domínio das questões pedagógicas do processo ensino-aprendizagem não se exige, nesta realidade, a presença do pedagogo.

A não valorização desta dimensão redundava na ausência de estudo, aprofundamento e formação continuada, porque esta necessidade nunca se sobrepujava sobre as demais atividades. O ativismo, a predominância do caráter afetivo e a improvisação aconteciam como elementos marcantes do grupo.

Tudo indica que a insegurança técnica e política impediu que importantes momentos de discussão sobre o fazer da escola acontecessem. Uma gestão que formalmente se propunha democrática, como consta dos documentos, não poderia prescindir de momentos que

confrontassem posições e decisões coletivas. É preciso exercitar para compreender que quando membros de um grupo colocam eticamente suas posições, tendo como princípio o fato de que o consenso final dificilmente satisfará as opiniões de cada um, o trabalho fica enriquecido. O acatamento, no entanto, não implica submissão, mas a capacidade de perceber as divergências e mesmo assim chegar à convergência coletiva.

Diante das circunstâncias se inviabilizou a construção de um projeto para a escola que priorizasse a cultura do grupo, seus valores, sua identidade e seus limites, pois não se criaram situações de troca, confronto e clareza das posições.

A inexistência de um projeto dessa natureza foi justificada pela direção através da falta de interesse dos professores e ainda como sendo mais uma burocracia. E esta se constituiu em outra evidência do despreparo na área para desencadear a construção da autonomia da escola. A presença de um profissional competente, e portanto capaz de uma liderança que caminhe nos pressupostos e princípios que impulsionem uma ação coletiva, poderia viabilizar ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino.

A indicação política como forma de ocupação dos cargos foi outro aspecto complicador para os procedimentos democráticos do grupo. Com razão a comunidade escolar não aceita que a escola se transforme em espaço de sustentação da dominação política. A equipe dirigente da escola sente-se compromissada em primeira instância com os princípios e as necessidades de quem a indicou e menos com a problemática da comunidade interna. Cabe destacar, no entanto, que a insatisfação dos professores não se traduziu em resistência organizada e sim em um sentimento de acatamento que se respaldava no princípio de que

ninguém interfere no trabalho de ninguém; era o pacto do democratismo norteando as ações.

Quanto às professoras não observei uma atitude padronizada em suas salas de aula. Pude perceber trabalhos criativos, atendimento às dificuldades individuais e preocupação em desenvolver um trabalho que valorizasse o potencial dos alunos, mas pude perceber, de forma predominante, elementos que contrariam importantes princípios da aprendizagem, como preconceitos, distanciamentos da realidade do aluno, avaliações inadequadas, autoritarismos, ditadura do livro didático, entre outros aspectos.

Em decorrência dessa forma de conduzir a prática pedagógica, os alunos desenvolveram uma crescente inibição para se colocar em situações que suscitariam questionamentos. Ao longo do processo, observei que foi marcante a assimilação de um sentimento de passividade e de acatamento.

Outros aspectos poderiam ser testados, pois a riqueza do cotidiano escolar requer uma pesquisa contínua, porém vários indicadores já apontam para a evidência de que cada unidade escolar deve fomentar situações de pesquisa, isto é, o ambiente educativo é intrinsecamente um ambiente a ser cotidianamente explorado, desvendado, como condição para melhor equacionar suas dificuldades e assim poder promover avanços e melhoria da qualidade de ensino.

A identidade da escola: Ainda uma desconhecida

Não se pode desconsiderar a cultura interna de cada instituição que em sua microfísica realiza um controle detalhado e minucioso sobre seus integrantes. Há uma rede de dispositivos e mecanismos dos quais nenhum membro fica a salvo, como gestos, atitudes, crenças, hábitos, discursos, entre outros. O cruzamento de todos esses mecanismos cria, fortalece ou desfaz hierarquias de poder e, como afirma Foucault (1979), desenvolve uma modalidade autoritária de circulação desse poder. Esse caráter autoritário da maioria das ações e nas mais diferentes instâncias acaba dissolvendo as responsabilidades e centralizando ações.

A partir daí refreiam-se as articulações em direção à construção de ações coletivamente estabelecidas. Ao contrário, fortalecem-se os comportamentos que se baseiam nas imposições normalmente ancoradas em modelos empíricos subjacentes, mas que se explicitam no nível do discurso crítico-científico. Foi possível constatar esses fatos, concretamente, na observação das ações da maioria dos profissionais da escola pesquisada, não só com os alunos mas também entre pares e a administração.

A realidade da escola demonstrou-me, ainda, que a maioria das pessoas que atuam fora da sala de aula, como a diretora, sua vice e a orientadora educacional, por mais boa vontade que pretendam ter, são burocratas que adquiriram um verniz de conhecimento técnico, com pouca formação científica. Seus métodos não inovam e por isso não atendem à escola; não possuem respaldo teórico consistente para justificar suas ações, que acabam por não fortalecer o fazer pedagógico. Suas presenças na escola são quase ignoradas mesmo que o único motivo que justifica a existência de seus cargos seja a melhoria qualitativa do ensino.

Tanto o culto ao legalismo e à burocracia como sua negação injustificada contribuem para a redução da competência profissional. E, como afirma Ferguson, a “burocracia é um lindo mecanismo para a evasão de responsabilidades e de culpas” (1980, p. 196). No caso da realidade pesquisada, a ação predominantemente burocratizada demonstrou ser um escudo protetor, no sentido de livrar a exposição das incompetências pessoais.

A escola está imersa em uma hierarquia agonizante, nítida apenas num organograma convencional que exibe retângulos metodologicamente ligados e interligados, mas totalmente divorciados da realidade. Independentemente do organograma e dependendo de suas histórias de vida os profissionais optam por posições e condutas mais ou menos autoritárias, centralizadoras e/ou por invólucros de afetividade para encobrir uma ação desconectada, ineficiente e nada criativa.

As ações na escola transformaram-se em procedimentos pulverizados e desconectados. O poder conjunto perde sua força e descaracteriza-se pela fragmentação. Não se discutem ideias, contradições, mas, ao contrário, foge-se dos debates numa preocupação contraditoriamente apaziguadora, visto que essa postura fortalece ou a hostilidade ou a indiferença.

Os discursos de homenagem proferidos em comemorações e aniversários, as resistências caladas e o comodismo apenas evidenciam que o grupo legitima ideologias, fracassos e interesses. São as “belas mentiras” e o não enfrentamento das situações, os elementos mágicos para a manutenção de estruturas viciadas.

Desnecessário afirmar que não estou culpando pessoalmente cada uma dessas pessoas. Há, como afirma Gramsci (1982), todo um sistema mais amplo que produz a negação do fazer do “intelectual orgânico”. O

caráter supostamente involuntário há que ser preservado, no entanto, denunciado para que possa ser modificado.

O processo de construção hegemônica constitui práticas não apenas daquela que se poderia considerar como a cúpula da escola na figura de seus diretores e especialistas, mas dos professores e demais funcionários que exercem uma pressão coletiva e obtêm dos alunos, ao longo do ano e em pequenas doses, resultados danosos na construção de costumes, modos de pensar e agir.

Foucault (1989), ao descrever o aparecimento dos saberes como normas disciplinares, capta a existência deles como modelos do exercício do poder, diferentes do poder do Estado, ainda que a ele articulados. Analisa as formas de poder e coloca em destaque a necessidade de localizar os mecanismos de controle que estão ligados a cada papel; no caso, do diretor, do especialista, do professor, do aluno, e ainda de como esses micropoderes possuem uma especificidade marcada pelas histórias de vida de cada um.

Foi possível captar essa realidade no contato com os interlocutores desta pesquisa. A maneira como os contextos de vida foram definidores e determinantes das relações cotidianas desses interlocutores demonstrou que o pensamento do autor se confirma, e que por isso justifica a necessidade do conhecimento da realidade escolar em geral, partindo-se de seus próprios membros.

Na tentativa de desvendar a realidade, aproximei-me da marcante presença de um paradigma conservador liberal, calcado nos princípios do positivismo, subjacente às ações praticadas. As consequências que essa presença gera no processo ensino-aprendizagem são decisivas e definidoras, pois as concepções, os valores e os atos em geral acontecem sempre referenciados a uma matriz norteadora e, no caso

desse paradigma, dificultando e até inviabilizando uma visão voltada para a mudança. Significa a perpetuação das estruturas vigentes, calcadas em relações autoritárias nas diferentes instâncias.

Reforçando a importância da influência das histórias de vida, constatei que os interlocutores carregam como uma das maiores influências na definição de seus comportamentos as suas experiências como alunos e, depois, as suas práticas já como profissionais. Pela influência paradigmática, é remota a possibilidade de que esses profissionais busquem, voluntariamente, construir experiências diferentes das que já vivenciaram e que conservam. Alguns procuram melhorar suas ações, mas quando se colocam sobre um mesmo paradigma pedagógico que, *a priori*, contém os pressupostos da ação da mera transmissão, pouco modificam a essência dos comportamentos.

Para a alteração dessa postura para outra, que poderíamos chamar de transformadora, seria preciso que ocorresse o deslocamento da produção do conhecimento também para o aluno. É nessa esfera que se dão os verdadeiros confrontos do conhecimento.

As questões disciplinares são decorrentes e coerentes com a lógica das concepções primeiras. Na realidade estudada, constatei mecanismos de controle que geram classificações. Os bons e os maus enquadram-se nas ações da escola numa perspectiva maniqueísta.

> (...) a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal, em vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal, temos uma distribuição entre pólo positivo e pólo negativo; todo o comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos. (Foucault 1989, p. 161)

Nesta perspectiva pude perceber a escola como uma instituição que separa grupos, forma “guetos” e acaba alijando do processo os seus condenados. Apesar disso mantém um discurso que enaltece a formação e o respeito à individualidade, transformando sua ideologia em senso comum. Aqui é possível perceber a vitória do poder sobre o saber.

O planejado, controlado e avaliado tem como referência a posição de onde o aluno deveria estar e não de onde está de fato. É o conhecimento prescritivo em que qualquer outro saber é desqualificado, reduzindo a postura do aluno à “cultura do silêncio”. Daí por que boa parte desses alunos não faz perguntas e não busca na escola um espaço para conectar e enriquecer sua realidade vivencial. Naturalmente pude perceber que alguns alunos tentam furar o cerco, mas são rigidamente detidos principalmente com agressões que atacam a auto estima e alguns poucos resistem mesmo assim. Como afirma a poeta Cecília Meireles, “o vento é o mesmo; mas sua resposta é diferente em cada folha.”

De maneira geral, ao final dessas séries o aluno tem à sua frente dois mundos, um real, contraditório e ao qual pertence, e outro imaginário e estereotipado, que fixa fora do tempo e do espaço valores absolutizados que emanam das relações estabelecidas na escola. Está, assim, alicerçada uma atitude de conformismo que apenas irá se reverter à custa de muito sofrimento social, externado por votações equivocadas, relações de servidão e sentimentos de impotência diante de questões estruturais e conjunturais.

Talvez por esta forma de aprender a ver a realidade, tantas distorções e análises reducionistas estejam a cada momento surgindo. Fatos encobrem fatos, corrupções justificam outras corrupções. O valor ético surge apenas nas denúncias, mas nos comportamentos é esquecido.

E em se tratando de transformações substanciais na escola não basta alterar abordagens das propostas curriculares ou mesmo impor um novo projeto político-pedagógico de forma desvinculada do contexto. Essas questões são consequentes de uma transformação mais ampla que acontece na escola, qual seja, a dos elementos epistemológicos balizadores das concepções dos educadores.

Para que as transformações no grupo se operem é preciso antes que se oportunize a mudança pessoal, e quando a pessoa se torna consciente de seu próprio processo de pensamento, quando se percebe capaz de reagir às situações, e quando finalmente desperta às influências do cotidiano, será capaz, também, de buscar propostas voltadas para a generalidade.

Os professores, os especialistas e a administração parecem não perceber a importância de outros parâmetros educativos, de outros valores. Essa ausência perceptiva decorre de razões que, segundo Heller (1985), estão ligadas à imagem concreta que possuem do mundo.

> Os homens jamais escolhem valores, assim como jamais escolhem o bem ou a felicidade. Escolhem sempre idéias concretas, finalidades concretas, alternativas concretas. Seus atos concretos de escolha estão naturalmente relacionados com sua atitude valorativa geral, assim como seus juízos estão ligados à sua imagem de mundo. (1985, p. 14)

É, pois, na concretude do cotidiano e na atitude valorativa geral que as escolhas ocorrem e faz-se fundamental que as pessoas compreendam os atos e as alternativas do cotidiano, que são os fatos concretos.

Em suma, a possibilidade de surgir um novo pensar sobre a realidade está ligada ao próprio cotidiano das pessoas, em que os atos

são criados e recriados em movimentos historicamente situados. Não é necessário buscar em outros contextos a resolução dos problemas de uma dada realidade; basta compreendê-la em sua pluralidade. Este é o ponto de partida e o ponto de chegada.

Projeto político-pedagógico: Um modismo, um antídoto ou uma ação necessária

Mas como fazer para que a própria pluralidade deixe de ser um entrave para o conhecimento da escola?

Em que direção caminhar para provocar a construção coletiva de um projeto político-pedagógico capaz de atender de um lado às necessidades dos alunos e de outro à mediação do saber?

Há que ser desencadeado um processo que leve a comunidade escolar a buscar o autoconhecimento e o conhecimento das realidades que interagem em seu contexto.

Sem a percepção de que somos pessoas *do* e *no* mundo, dificilmente poderemos captar que ao dar uma aula, por exemplo, estamos compartilhando com nosso aluno uma multiplicidade de elementos, tais como conhecimentos, valores, sentimentos, imaginação, memória, enfim, o ser todo em ação. À medida que a escola conseguir (inter)relacionar subjetividades, permitirá e provocará a construção e a reconstrução do saber.

Todo esse processo exige uma (re)elaboração teórico/prática, o que não é simples. Mas nenhuma proposta que envolva compartilhar, interagir, (re)elaborar, enfim, intersubjetivar será simples, porém, poderá resgatar um interessante caminho para a medição de saberes e da própria realidade.

A primeira condição para se pensar a mudança é aquela que contempla a figura do educador, esteja ele na função que estiver. Isso porque se ele não se dispuser a reconstruir sua formação e autogerir o aprimoramento profissional, todo o processo estará comprometido.

Destaco o importante papel dos cursos formadores desses profissionais no compromisso com um fortalecimento da educação inicial e continuada. O domínio das bases teórico-metodológicas pelos profissionais da educação evita que novas concepções sejam superficialmente vistas e redundem em rótulos que provocam mudanças por simples voluntarismo ou modismo e não por convicção baseada em conhecimentos teóricos consistentes.

A abertura e o espaço para prosseguir as reflexões e os estudos são a raiz sustentadora de qualquer processo de (re)construção, pois, a partir daí, passam a ser menos preocupantes os comportamentos, as crenças e até as concepções vigentes, visto que estarão passíveis à análise, à crítica fundamentada e portanto prontas para a mudança.

Os autoritarismos, os improvisos, as mesmices, os comodismos, os imobilismos e as resistências infundadas são os ingredientes perfeitos para que uma escola voltada para a maioria da população não se concretize em projeto viável, ao contrário, continue sendo só utopia de alguns.

É oportuno, neste ponto de reflexão, ampliar a pertinência dos projetos político-pedagógicos na efetivação de uma escola que tanto e tantos pleiteiam. Considero importante enfatizar a concepção de projeto pedagógico também como político, pois são dimensões indissociáveis, na medida em que se tornam intrinsecamente dependentes o fazer educativo e o fazer político.

A escola é um texto escrito por várias mãos e sua leitura pressupõe o entendimento não apenas de suas conexões com a sociedade, mas também de seu interior. Atrás de um projeto político-pedagógico ficam resgatadas a identidade da escola, sua intencionalidade e a revelação de seus compromissos.

A ausência da construção coletiva dessa identidade redunda em que as escolas não escolham, não arbitrem sobre seu fazer, porque apenas "engavetam" projetos que são de pessoas anônimas e para uma instituição imaginária. Por essa razão muitas escolas usam máscaras, possuem falsas identidades, apresentam-se como abertas aos novos conhecimentos, mas agem como fontes de manutenção da verdade, cerceando tantas outras verdades. Escolas assim não conseguem que seus integrantes se identifiquem institucionalmente, de forma que jamais chegarão à compreensão da cultura do grupo do qual fazem parte.

Para a escola concretizar a construção de seu projeto precisa antes ter clareza do aluno, do ser cidadão que deseja alicerçar; estar organizada em princípios democráticos; valorizar o interativo e por fim, embora não menos importante, que possa contar com profissionais que priorizem as orientações teórico-metodológicas de construção coletiva de projeto.

O trabalho coletivo é definido por Guédez (1982) como um recurso teórico-metodológico que explicita os propósitos, as normas e os suportes epistemológicos de uma concepção educativa. Esse trabalho deve ser flexível e apoiar a tradução das ações a quem serve.

Por isso seu conteúdo intrínseco não é o que o valida, mas a maneira consensual como se constrói, o que pressupõe um contexto livre de coações e formas de autoritarismos. É portanto institucional, extrapolando o interpessoal e chegando às estruturas e às funções específicas da escola.

Uma proposta que prevê um projeto que tem sua especificidade, tem memória e se respalda em sua trajetória particular por meio de experiências, ações concretizadas e frustradas que foram vivenciadas e que permitem ao coletivo a constante reflexão sobre sua ação educativa não pode ser mero modismo. Não importa o nome que se dê a essa ação, que aqui, como outros autores, chamo de projeto político-pedagógico; o importante é a percepção de que a autonomia e a melhoria da qualidade da escola se solidificarão pela construção e pela efetivação de um projeto dessa natureza.

Um projeto político-pedagógico corretamente construído não garante à escola que a mesma se transforme magicamente em uma instituição de melhor qualidade, mas certamente permitirá que seus integrantes tenham consciência de seu caminhar, interfiram em seus limites, aproveitem melhor as potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas. Assim será possível pensar em um processo de ensino-aprendizagem com melhor qualidade e aberto para uma sociedade em constante mudança; a escola terá aguçado seus sentidos para captar e interferir nessas mudanças.

Reforçando, o mundo está em constante “natalidade”, renovação, ora por retroceder em alguns princípios ora por ultrapassá-los. A nossa atitude de educadores diante dessa dinâmica deve ser de vigilância e de criticidade no sentido de nos percebermos como historiadores e coautores deste mundo.

Este deve ser também o sentido da relação educativa. Nem mesmo em nossas histórias de vida somos os únicos autores, pois como afirma Arendt,

> a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fossem a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disto com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (1972, p. 274)

Não apenas o projeto de uma escola, mas os saberes, o poder, as realizações, os sentimentos são construções comuns a todos quantos se arvorarem a verdadeiramente viver este mundo, sejam crianças, jovens, adultos ou velhos. A plenitude não deve estar reservada a alguns poucos. Não é possível negar a alguns e à maioria dois elementos essenciais da vida, primeiro a aspiração e segundo a possibilidade verdadeira da autoria.

A primeira tem sido massacrada por tantas circunstâncias sociopolíticas e econômicas. É aterrorizante a cena de execuções e agressões seja de menores de rua, seja de bandidos, seja de cidadãos considerados menos marginais. Mas a sociedade não deve ficar menos perplexa a outras formas de execução, ao encontrar jovens alunos que já

não aspiram, por estar anestesiados em suas perspectivas pelo imobilismo, pelo finito, pelo imutável, enfim, pela desesperança.

A segunda também pode ser constatada por tantos “conduzidos”, tolhidos, impedidos que são de construir sua autonomia pessoal ao longo do processo de suas vidas.

As colocações até aqui feitas parecem suficientes para esclarecer quais os pontos básicos para um repensar acerca da organização do trabalho na escola e sua influência nos rumos que esta escola se propõe a desenvolver. Mas no intuito de não concluir a reflexão pela denúncia ou pelo impasse, recolocarei de forma breve alguns pontos norteadores e possíveis para uma escola que se proponha significativa e democrática e que portanto esteja voltada para a maioria da população.

O grupo de profissionais da educação que estiver suficientemente “incomodado” em se perceber mero reforçador de propostas de manutenção de uma sociedade barbarizada, mesmo que conhecedor do fato de que a escola emerge do mesmo projeto social mais amplo, estará pronto a:

- desencadear um processo de reconhecimento e análise das diferentes formas de relação de poder que fluem nos confrontos que acontecem na escola, seja por meio da análise dos documentos como o regimento escolar, como o organograma, mas também os planos de ensino, as falas, as representações etc.

- desarmar-se de posições radicais e irreversíveis, admitindo que a verdade é uma construção dialética e

fundamentalmente histórica e, portanto, passível de revisão.

- confrontar o dito e o feito, em todas as esferas de atuação da escola, tanto no nível administrativo como no nível pedagógico.

- buscar a educação continuada como via de acesso da competência necessária, pois sem ela será difícil solidificar uma proposta de organização coletiva na escola. Existe uma matriz teórica que respalda nossas ações, de forma que o querer nem sempre é poder, mesmo que se constitua em elemento importante de realização.

- construir coletivamente um projeto político-pedagógico como consequência de uma proposta de organização de trabalho que seja coerente com os encaminhamentos relativos à transformação de uma sociedade que se propõe mais justa e democrática.

Esta será uma tarefa que envolve vários tipos de desafios; no entanto, a escola é um campo apropriado. Dificilmente encontraremos um espaço tão rico como a escola para experimentar a desafiante aventura que é se propor coautor de um processo educativo, e é exatamente isso que suscita um projeto político-pedagógico. A coautoria implica uma instância que extrapola a mera transmissão do saber; antes está vinculada ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro e da realidade mais ampla.

Assim fecho este estudo, deixando um convite a tantos quantos ainda acreditarem que a História pode ser escrita por muitos autores;

homens comuns, alunos de nossas escolas.

Bibliografia

ANDRÉ, Marli. “Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas.” *In: Em Aberto*, ano 11, n. 53. Brasília, jan./mar. 1992.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 2ª ed., São Paulo, Perspectiva, 1972.

CUNHA, Luiz Antonio. *Uma leitura da teoria da escola capitalista.* 2ª ed., Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.

FERGUSON, Marilyn. *A conspiração aquariana*. 8ª ed., Rio de Janeiro, Record, 1980.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 7ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira/Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis, Vozes, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Novos enfoques na formação de professores para a escola básica*. São Paulo, EPU, 1992.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro, Enelivros, 1991.

GUDSDORF, Georges. *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

GUÉDEZ, Victor. “Tecnologia educacional no contexto de um projeto histórico-pedagógico”. *In: Tecnologia Educacional*. Porto Alegre, 1982.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.

KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. São Paulo, Paz e Terra, 1988.

LEFEVBRE, Henri. *Sociologia de Marx*. Rio de Janeiro, Forense, 1979.

LOBROT, Michel. *A favor ou contra a autoridade*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

MANNHEIM, Karl. *Liberdade, poder e planificação democrática*. São Paulo, Mestre Jou, 1972.

MARX, Karl. “Teses contra Feuerbach”. *In: Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

PIMENTEL, Maria da Glória B. “O professor em construção”. São Paulo, PUC, 1992. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo).

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Brasília, UnB, 1991.

4
AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA: UM ENFOQUE OPERACIONAL

Carmen Moreira de Castro Neves[*]

Introdução

Numa obra cujo tema central é o projeto político-pedagógico da escola, qual a importância de falar-se em autonomia?[1] A proposta deste texto é procurar mostrar ao leitor que há uma vinculação muito estreita entre ambos.

O ponto de partida do trabalho, além da vivência da autora em escolas, foram cenas que se repetem ciclicamente, em várias cidades brasileiras, e que não têm merecido suficiente investigação e debate por parte da sociedade e dos administradores educacionais. Os protagonistas são brasileiros de diferentes idades que, em longas filas, numa espera que pode durar três, quatro ou mais dias, aguardam uma vaga em *determinadas* escolas da rede pública. Frequentemente, há outras escolas públicas por perto, sem filas.

A insistência dessas pessoas em buscar *determinadas* escolas tem um duplo significado: primeiro, traduz uma demanda por qualidade de ensino, já que as procuradas são justamente aquelas consideradas melhores e, em segundo lugar, mostra que, em meio a uma situação de descrença na escola pública, existem algumas que são reconhecidas pelo bom trabalho que realizam.

O que faz com que algumas escolas, em meio a um contexto econômico-financeiro adverso, inseridas num sistema público (estadual ou municipal) e objetos de uma mesma política educacional, não se confundam com outras instituições similares?

A conjectura que se pode fazer para responder a esta pergunta é que são fatores internos à própria escola. Como não há nos sistemas de ensino uma política de pessoal que aloque os melhores professores nas melhores escolas, como não há sequer uma avaliação para apontar quais são os melhores estabelecimentos, pode-se inferir que o reconhecimento do trabalho é feito pela própria comunidade e que o alcance de bons resultados decorre de uma forma de condução própria daquela instituição. Em outras palavras, existe, em algumas escolas, um espaço de autonomia que faz com que elas se organizem e ajam de forma diferente das demais.

A autonomia da escola é um tema cuja importância se mostra crescente, refletindo uma tendência mundial encontrada na dinâmica das modernas organizações públicas ou privadas. Sua aceitação implica uma ruptura no modo tradicional de compreender e atuar na realidade. A autonomia impõe um novo padrão de política, planejamento e gestão educacionais, tanto do ponto de vista da escola como dos sistemas de ensino.

A análise de diferentes definições e enfoques de autonomia permite detectarem-se três dimensões: uns consideram-na uma categoria transcendente, ou seja, que supõe a intervenção de um princípio superior; alguns associam-na à organização do trabalho e a melhores resultados institucionais; e outros condicionam-na a novas e mais exigentes competências técnicas e profissionais. Essas três dimensões, que não podem ser consideradas excludentes, mas, ao contrário, profundamente interligadas, serão vistas a seguir.

Autonomia, liberdade, democracia

A primeira lembrança que a palavra autonomia evoca transcende a questões meramente político-administrativas, ligando-se à temática da liberdade, da democracia, da independência e da participação, todos esses temas da maior amplitude, com implicações individuais, sociais, políticas, jurídicas, filosóficas e morais. Justamente por isso, houve, dentre os diretores consultados, quem considerasse que a autonomia não se aplica à escola pública, visto que ela é parte de um sistema e como tal deve obedecer a regras comuns ao todo.

A autonomia, como a liberdade, é um valor inerente ao ser humano: o homem não nasceu para ser escravo ou tutelado, mas para ser livre, autônomo. Como ser social que é, no entanto, sua liberdade e sua autonomia passam a ter relação com a liberdade e a autonomia dos outros seres humanos, também livres e também autônomos. Por isso, o conceito de liberdade é sempre lembrado numa perspectiva de sociedade: a liberdade de um indivíduo acaba quando começa a do

outro. Por extensão, a autonomia não é um valor absoluto, fechado em si mesmo, mas um valor que se define numa relação de interação social.

Para a filosofia, do ponto de vista ontológico, o vocábulo autonomia significa que certas esferas da realidade se regem por leis distintas umas das outras. Por exemplo, quando se diz que os reinos mineral e animal não são regidos pelas mesmas leis, isto significa que eles são autônomos entre si. Entretanto, a autonomia não implica que uma esfera determinada não possa também obedecer a leis de outra considerada como mais fundamental. Assim, na chamada "Lei da Autonomia" proposta pelo filósofo alemão Nicolai Hartmann (1882-1950), os reinos superiores do ser regem-se pelas mesmas leis que os reinos inferiores e, além delas, por outras leis próprias, consideradas como autônomas.

A integração proposta pelos filósofos entre natureza e autonomia responde a uma procedente inquietação de diretores e de dirigentes:[2] a autonomia não exclui uma relação sistêmica. O fato de a escola ser autônoma não impede que ela obedeça a diretrizes gerais, a um núcleo básico de conhecimentos ou currículo: como a escola está inserida num sistema nacional de educação, é lógico que ela seja regida por leis comuns a todo esse sistema; contudo, é lógico também que a ela seja facultado o direito de ter outras leis próprias, consideradas autônomas.

Ainda recorrendo à filosofia, agora sob o prisma da ética, uma lei moral é considerada autônoma quando tem em si mesma o fundamento e a razão de sua própria legalidade, ou seja, ela é independente de uma vontade externa. Extrapolando o conceito para a educação, há em cada escola uma realidade específica que o órgão central do sistema não conhece – ou, se conhece, prefere até fingir que não, já que isso lhe exigiria políticas ou ações individualizadas. No entanto, a realidade ali

está, inquietando direção, professores, alunos, responsáveis, à espera de uma solução que não vem: a urgência da escola transforma-se em ritual burocrático nos corredores e nas salas das secretarias de educação. A autonomia deve existir para atender a essas especificidades, ao concreto, à qualidade da educação que se faz no dia a dia. Se a escola só recebe ordens, leis, deliberações para cumprir, transforma-se em órgão tutelado, perde seu espaço de liberdade e autonomia e reduz a capacidade de mediar, tão própria do ato educativo.

A autonomia da escola é, pois, um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas[3] ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem, em vez de encaminhá-lo para órgãos centrais distantes onde ele não é conhecido e, muitas vezes, sequer atendido. A autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer, sem repassar para outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e famílias, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que a caracteriza como uma categoria eminentemente democrática.

Pode-se concluir, então, que assim como a liberdade não deixa de ser liberdade pelas relações interpessoais e sociais que a limitam, a autonomia da escola não deixa de ser autonomia por considerar a existência e a importância das diretrizes básicas de um sistema nacional de educação. Da mesma forma, assim como a democracia sustenta-se em princípios de justiça e igualdade que incorporam a pluralidade e a participação, a autonomia da escola justifica-se no respeito à diversidade e à riqueza das culturas brasileiras,[4] na superação das marcantes desigualdades locais e regionais e na abertura à participação.

Autonomia e racionalidade

A segunda dimensão do conceito é a mais pragmática e refere-se a aspectos organizacionais: a autonomia tem uma dimensão operacional, ligada à identidade da escola, que pode garantir maior racionalidade interna e externa e, portanto, melhoria da qualidade dos serviços prestados.

Racionalidade, para Weber, significa a utilização dos

> meios mais apropriados para chegar a determinado resultado (...) Em comparação com outros que talvez ofereçam o mesmo grau de perfeição, segurança e durabilidade do resultado, esses meios têm que ser também os mais econômicos quanto ao esforço que exigem. (1991, p. 39)

Estão aí colocados, de forma integrada, dois critérios da racionalidade. O primeiro é a *eficácia*, que significa o alcance de resultados previamente definidos. Para Weber, porém, não basta alcançá-los, há que sê-lo de maneira *eficiente* (segundo critério), isto é, com economia (= não desperdício) de tempo, de recursos humanos, materiais e financeiros. Observe-se que, na eficiência, o autor combina economia com seleção de recursos em função de resultados desejados. Isto quer dizer, por exemplo, que se um professor vence o currículo previsto para o ano letivo, mas seus alunos não tiveram bom desempenho, o grau de perfeição do resultado não foi atingido. Não houve, pois, uma ação racional.

Administrar uma organização dentro de critérios de racionalidade exige, primeiramente, clareza quanto à sua identidade, ou seja, sua missão, seus princípios e valores, seus clientes e os resultados a que

deseja chegar. Quando a organização – no caso a escola – pode selecionar suficiente e adequadamente os elementos materiais (infraestrutura física, recursos didático-pedagógicos), os recursos conceituais (conhecimentos, metodologias e técnicas) e financeiros e os profissionais competentes e comprometidos que lhe permitem alcançar os resultados pretendidos, diz-se que houve racionalidade interna.

Uma escola pública, entretanto, existe para prestar um serviço à sociedade e, quando os resultados que a escola atinge coincidem com os que as famílias e a comunidade esperavam dela, sua identidade é reforçada e legitima-se seu papel social. Tem-se, desta forma, a racionalidade externa.

Obviamente, pela natureza da missão da escola, as racionalidades interna e externa são necessariamente interdependentes. Em outras palavras, se internamente não houver organização, será muito difícil chegar aos objetivos esperados. Por outro lado, se a escola atingir os objetivos a que se propôs, mas estes não forem reconhecidos pela comunidade como relevantes, não terá logrado a racionalidade externa.

O exercício da autonomia é mais complexo que sua aceitação em tese. Como tantos outros conceitos mais abstratos, muitas vezes torna-se difícil identificar com precisão seus componentes. A retórica acaba por confundir os agentes educacionais que transformam esses conceitos em algo grandioso e inacessível ao cotidiano da escola. Na pesquisa realizada pela autora, em todas as obras consultadas e nas respostas dos diretores, fica bem claro que a autonomia se consolida em três eixos básicos, relacionados com as racionalidades interna e externa e articulados entre si: administrativo, pedagógico e financeiro. Como, porém, decompô-los para que, nas escolas, possam ser mensurados e transformados em linhas de ação? Esta foi uma das preocupações da

pesquisa, e a intenção de apresentar como que um rol de itens que transformasse em prática a dimensão racional da autonomia tem um caráter descritivo e não pretende esgotar as possibilidades de ações autônomas na escola, mas, julgo, representa um ponto de partida mais concreto para aqueles que desejam operacionalizar a autonomia no seu cotidiano.

Esses três eixos analisados, não é demais ressaltar, são muito interligados. Daí, advêm duas consequências: a primeira é que, via de regra, a modificação em um implica mudança em outro(s); a segunda é que, eventualmente, poder-se-ia considerar que determinado subitem estaria mais bem colocado em outro eixo ou em outro item. Todavia, para o propósito descritivo e analítico (aqui no sentido de decomposição de um todo em partes), importa mais sua identificação do que o rigor em sua localização.

Antes, todavia, um alerta: o eixo pedagógico não se confunde com o projeto político-pedagógico da escola – este engloba a totalidade do trabalho escolar e, portanto, abrange os três eixos.

O *eixo administrativo* refere-se à organização da escola como um todo e nele destacam-se o estilo de gestão e a figura do diretor como agente promotor de um processo que envolve um outro padrão de relacionamento não só interno, mas também com a comunidade e com o sistema educacional no qual a escola está inserida. Pode ser medido através das seguintes dimensões:

1. *Forma de gestão* – investiga o estilo do administrador (autocrático, burocrático, *laissez-faire*, carismático ou democrático);[5] os mecanismos que adota para possibilitar a efetiva participação de todas as áreas da escola no planejamento e na administração (por exemplo, criando conselhos e colegiados); a democratização da

informação no âmbito da própria escola e para a comunidade; a definição de valores socioculturais que fundamentem e direcionem o trabalho escolar; o conhecimento da realidade (índices de evasão e repetência de suas escolas, média ou moda dos alunos em português e matemática, características e potencial da comunidade, prioridades didático-pedagógicas, equipamentos necessários etc.);

2. *Controles normativo-burocráticos* – esses controles podem ser internos – se a própria escola estabelecê-los – ou externos – vindos do sistema. Seus indicadores são a existência de regimento próprio (que contempla as diretrizes do sistema, harmonizando-as com o projeto político-pedagógico da escola); a simplificação de controles, como o registro computadorizado de frequência, de notas e balancetes; a desburocratização de práticas antigas; o estabelecimento de sistemas próprios para compatibilizar políticas e conteúdos curriculares à realidade da escola, alocar professores e técnicos, estabelecer indicadores de desempenho dos alunos e de qualidade do trabalho escolar, supervisão interna;

3. *Racionalidade interna* – é a forma como a escola organiza seus recursos para alcançar, no tempo justo, os resultados a que se propôs, por isso são indicadores: 1) a escola saber definir seus objetivos, articulando cultura da comunidade, necessidades de aprendizagem e os fins da educação; 2) a existência de um projeto político-pedagógico que efetivamente norteie a ação; e 3) uma avaliação interna sistemática, utilizada como recurso administrativo e pedagógico, não limitada ao aluno, mas estendida ao trabalho escolar como um todo;

4. *Administração de pessoal* – refere-se à possibilidade de dispor de profissionais além daqueles previstos pelo sistema, de escolher as pessoas que se integrem à filosofia de trabalho da escola e de

“devolver” as que não concordem com um projeto solidariamente construído;[6]

5. *Administração de material* – inserida num sistema, a escola que *depender totalmente, em parte* ou *não depender* do órgão central para: pequenos consertos (torneiras, vidros quebrados etc.), consertos maiores (encanamento, janelas empenadas etc.), compra de material para reprodução de provas, textos e apostilas, compra de material de expediente (lápis, clipes, grampeador, durex, folhas etc.), material pedagógico (livros, material de laboratório, mapas etc.), material permanente (mesas, cadeiras etc.), recursos tecnológicos (vídeos, computadores, xerox etc.), reformas, construção (salas de aula, ginásio de esportes, muro, pavilhões etc.), merenda, material básico para alunos carentes;

6. *O controle de natureza social*, que também poderia ser chamado de racionalidade externa, traduz-se na participação de pais e comunidade no planejamento, na administração e na avaliação da escola. Aqui é importante verificar-se o nível de participação, que pode acontecer em diferentes patamares:

- *informação*: os interessados recebem notícias das decisões tomadas ou de resultados já alcançados, por meio de mensagens, boletins, comunicados, sem sequer o comparecimento à escola;

- *presença*: forma menos intensa e mais marginal de participação; trata-se de comportamentos receptivos ou passivos, em que o indivíduo, embora indo à instituição, não põe sua contribuição pessoal (por exemplo, a presença em reuniões);

- *ativação*: quando a direção delega competência para a realização de alguma tarefa à APM ou aos grêmios ou aos representantes de turma;

- *participação*: quando os envolvidos contribuem direta ou indiretamente para uma decisão política, administrativa ou pedagógica.[7]

O *eixo pedagógico* está estreitamente ligado à identidade da escola, à sua missão social, à clientela, aos resultados e, portanto, ao projeto político-pedagógico em sua essência. Embora guarde relação com os outros dois eixos, e normalmente até dependa deles para concretizar-se para efeito da análise e da investigação aqui propostas, diz respeito a ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e ao atendimento às necessidades básicas de aprendizagem em seus diferentes e crescentes níveis. Abrange os seguintes aspectos:

1. *Poder decisório referente à melhoria do ensino-aprendizagem* – refere-se a medidas essencialmente pedagógicas, isto é, à possibilidade de definir conteúdos curriculares, estabelecer novas disciplinas, introduzir métodos novos, programas especiais – inclusive profissionalizantes –, medidas para reduzir evasão e repetência, produzir ou usar material didático diferenciado, desenvolver tecnologia educacional, adaptação e recuperação de estudos, oferecer atividades extracurriculares voltadas para o ensino e a cultura, proporcionar atividades de férias. A capacidade técnica e de negociação do diretor e da coordenação pedagógica bem como a competência da equipe são decisivas em relação a este aspecto;

2. *Adoção de critérios próprios de organização da vida escolar* – diz respeito a medidas como: estabelecer número diferenciado de dias

letivos (respeitando o mínimo), calendário anual, horário, atividades extracurriculares de lazer e desportos, oferecer merenda, assistência à saúde, doação de material didático e uniforme para carentes, transporte escolar;

3. *Pessoal docente* – a qualidade do trabalho do pessoal docente tem relação direta com os resultados pedagógicos da escola, portanto, deve-se investigar a existência de infraestrutura de apoio à sala de aula (quadro de bom tamanho e com fundo verde fosco, giz, mural, mapas, laboratórios, salas especializadas, xerox ou mimeógrafo, livros na biblioteca, outros livros didáticos, além dos adotados, para consulta e enriquecimento das atividades, pincéis e papel para cartazes, materiais audiovisuais, dentre outros); a possibilidade de aquisição de material extra para atividades especiais; a reciclagem e a atualização dos professores, além das que o órgão central prevê, para atender às especificidades da escola;

4. *Acordos e parcerias de cooperação técnica* – esses acordos e parcerias não envolvem recursos financeiros, mas assessoria e cooperação técnica, visando ao enriquecimento da ação educativa. Exigem criatividade, iniciativa e capacidade de negociação. Podem ter como objeto a cessão de pessoal, a produção de material didático, o uso de equipamentos modernos, a consultoria pedagógica e organizacional; a utilização de espaços especializados para aulas de língua, música, esportes, computação, profissionalização; cursos especiais para alunos ou professores; doações de merenda, atendimento médico-dentário, material didático ou de expediente, dentre outros. Os acordos e as parcerias podem ser firmados com outras escolas da rede ou particulares, com faculdades, universidades, hospitais, organizações não governamentais, empresas etc.[8]

O *eixo financeiro* – frequentemente o mais associado à autonomia – trata da gestão dos recursos patrimoniais, da aplicação das transferências feitas pelo sistema educacional, da possibilidade de dispor de orçamento próprio e da capacidade de negociar e atrair parcerias e recursos externos que permitam fazer face às demandas concretas do processo educativo. Engloba três vertentes:

1. *Dependência financeira* – examina se a escola depende do órgão central; se o órgão central envia recursos suplementares, com que periodicidade e a importância de seu volume; os recursos que arrecada com a contribuição da APM; se esta contribuição é compulsória e o valor é fixado pela APM ou se é compulsória e o valor é definido pela família (ambas as situações são ilegais, mas existem velada ou explicitamente em muitas escolas da rede pública), se é facultativa, mas o valor é definido pela APM ou se é facultativa e o valor é definido pela família; que outros órgãos financiam regularmente ações da escola;[9]

2. *Controle e prestação de contas* – refere-se a quem e como são controlados os recursos arrecadados pela APM e os recebidos do órgão central; quais são os critérios e as prioridades para aplicação dos recursos; quem os define; quais são as formas e os instrumentos usados para prestação de contas; quem recebe a prestação de contas;

3. *Captação de recursos* – significa atrair recursos financeiros, a fundo perdido ou via acordos e convênios, por intermédio de indústrias, comércio, autarquias, empresas públicas, instituições governamentais e não governamentais para remunerar pessoal não previsto pelo órgão central, manutenção da escola, pagar serviços gerais, cursos, consultorias, adquirir recursos tecnológicos, pedagógicos, material de expediente, permanente e outros. Além desses acordos e convênios, as escolas costumam realizar festas, rifas, campanhas, quermesses e

poderiam, ainda, fora de seu horário de funcionamento, alugar suas dependências para cursos, eventos esportivos e oferecer alguns serviços. Há um expediente usado por algumas escolas: cobrar dos alunos uma taxa pequena por materiais especiais e pelas atividades de enriquecimento curricular. Na visão dessas escolas, tal prática pode ser adotada porque a taxa cobrada é baixa em comparação com o mercado (os que realmente não podem pagar procuram a direção e são dispensados); no entanto, a escola acaba fazendo uma seleção natural, pois os mais carentes já nem a procuram porque sabem das dificuldades que teriam para honrar os pagamentos.

Autonomia e compromisso ético-profissional

A terceira dimensão do conceito de autonomia refere-se à questão do papel dos agentes pedagógicos. Num modelo centralizado, as escolas são meras executoras de políticas definidas em gabinetes; com a autonomia, elas são sujeitos ativos de sua própria história.

A autonomia, democratizando internamente a escola pública, valoriza o trabalho dos profissionais, realça sua competência técnica e cria condições mais favoráveis ao exercício de seu compromisso social, que é educar.

Em contrapartida a esse lado ideal, é necessário lembrar da realidade que hoje vivemos e de todas as discussões que foram feitas por vários autores brasileiros, nas últimas décadas, sobre a divisão pormenorizada do trabalho, reflexo do modo de produção e organização capitalista, pelo aumento das áreas-meio e do número crescente de

exigências burocratizantes, desvinculadas da realidade e capazes de emperrar o andamento da instituição.

Mais grave ainda tem sido o desinteresse da classe política brasileira pela educação. Para o modelo patrimonialista que marcou nossa história e até hoje reproduz-se, era importante ter a população como massa de manobra e isso só seria possível por meio da cooptação com troca de favores ou da manipulação de contingentes populacionais, que, para isso, deveriam ter pouca instrução, pouco espírito crítico e uma relação de obediência com seu "senhor". A educação é emancipadora, por isso, em especial nos estados e municípios onde há currais eleitorais e o poder está restrito a poucas famílias (dinastia); nesses lugares, principalmente a educação mantém-se apenas nos discursos oficiais e nas mãos de empresários, sendo destinada a uma elite. A educação pública não vem merecendo investimentos, nem mesmo o cumprimento dos recursos previstos na Constituição; daí, diz Paro:

> Tudo isso gerou a multiplicação de classes superlotadas, recursos didáticos precários e insuficientes, precaríssima qualificação profissional e baixíssima remuneração do professor e do pessoal da escola em geral. A conseqüência inevitável foi a baixa qualidade do ensino, num círculo vicioso em que a degradação do produto da escola pode ser identificada, ao mesmo tempo, como ponto de partida e como resultado da desqualificação profissional do educador escolar. (1988, pp. 131-132)

Na visão de Rodrigues, a reação a esse estado caótico começou com organizações não governamentais (associações de bairros, sindicatos e outros) e principalmente com prefeitos de oposição que não tinham apoios oficiais e eram pressionados pelas forças populares. Iniciativas

isoladas e criativas foram surgindo e encontrando êxito. Segundo o autor:

> O momento nacional confirma que a população brasileira compreende a necessidade de uma participação mais efetiva no processo de definição das prioridades do Estado. As lideranças políticas que compreenderem essa consciência popular e articularem as organizações, os seus sentimentos, as suas necessidades e os seus desejos numa proposta de política nacional tenderão a caminhar; junto com essa população, para a renovação do papel do Estado. (1987, p. 34)

Talvez esteja aí a gênese do processo de busca de uma política descentralizada e, mais que isso, autônoma.

A autonomia valoriza os agentes pedagógicos que atuam nas escolas e cobra-lhes, diretamente, o compromisso ético-profissional de servir ao público em matéria de educação. É contrária ao paternalismo, à dependência, à inércia, à divisão pormenorizada do trabalho, à centralização e à burocracia excessiva. No entanto, é preciso lembrar que o quadro de destruição pelo qual passou a escola pública brasileira deixou marcas tão profundas, que a simples outorga de uma nova ordem não conseguirá modificar.

O que fazer então? Investir nos recursos humanos, valorizá-los com políticas concretas, tornar atraente a carreira, motivando os melhores recursos humanos disponíveis no mercado a querer exercê-la e não a abandoná-la como vem acontecendo. Aprovar um plano de carreira, salário digno, educação continuada, boas condições de trabalho, acesso às modernas tecnologias e a recursos didático-pedagógicos atuais e possibilitar às escolas a construção do projeto político-pedagógico que melhor atenda seu aluno. Considerá-los, enfim, não recursos, mas seres

humanos, como diz Mattos (1993). Dessa forma, o Estado estará honrando seu compromisso com a educação e, certamente, terá como resposta o compromisso ético-profissional dos docentes.[10]

A relação autonomia e projeto político-pedagógico

Inúmeras vezes, neste trabalho, apareceu a expressão “projeto político-pedagógico”, mostrando uma vinculação com a autonomia.

O que é um projeto político-pedagógico? É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente.

A construção de um projeto político-pedagógico supõe as seguintes etapas, aliás tradicionais num processo de planejamento:

1. Análise da situação – levantar indicadores pessoais e escolares dos alunos (se possível, comparar esses últimos com avaliações de outras escolas, cidades, estados) e indicadores sobre a equipe pedagógica; levantar as

condições materiais e financeiras; examinar o entorno da escola e as possibilidades de um trabalho conjunto ou enriquecido pela comunidade;

2. Definição dos objetivos – discutir os objetivos nacionais, acrescentando-lhes outros que atendam à realidade da escola, tendo presentes sua função e seu compromisso social;

3. Escolha das estratégias – levantar quais são os pontos fortes e fracos da escola, identificar quais os que podem ser melhorados sem auxílio externo e quais os que precisam de apoio externo, estabelecer prioridades, apontar o reforço necessário;

4. Estabelecimento do cronograma e definição dos espaços necessários;

5. Coordenação entre os diferentes profissionais e setores envolvidos, zelando sempre pela primazia do pedagógico sobre as ações culturais e assistenciais;

6. Implementação;

7. Acompanhamento e avaliação.

Essas etapas podem sobrepor-se e devem ser acompanhadas e avaliadas permanentemente. Vale lembrar o que diz Ferreira: “Acompanhar não é assistir: é interferir, mudar” (1987, p. 61). Dessa forma, a avaliação, que tradicionalmente tem sido usada apenas para constatar situações, deve assumir a característica de recurso

pedagógico-administrativo que impulsiona ações para corrigir e aperfeiçoar o projeto.

A centralização fez com que as escolas se acostumassem a esperar do órgão central suas linhas de trabalho. Quando essas não vinham, a atitude mais comum era (e, em muitos casos, ainda é) o professor repetir seu diário de classe de anos atrás e a direção recopiar um plano educacional antigo, como se as crianças fossem sempre as mesmas e como se nenhuma mudança tivesse acontecido na escola – e de fato não tinha.

Um projeto tem, dentre outras, a característica do dinamismo. Isto porque, se ele for elaborado com base em um contexto que se queira mudar e se a ação dos agentes for bem-sucedida, o contexto passa a ser outro.[11] Segundo Álvaro Vieira Pinto, o homem é sempre um reivindicante em educação:

> A educação é um processo contínuo no indivíduo. Não pode ser contida dentro de limites prefixados. Em virtude do caráter criador do saber, que todo saber possui, o homem que adquire conhecimentos é levado naturalmente a desejar ir mais além daquilo que lhe é ensinado. (1988, p. 194)

Na França, o Ministério da Educação valoriza o projeto da escola e assim o resume:

O que é um projeto da escola	O que não é um projeto da escola
A colocação em prática dos objetivos nacionais, levando em conta as situações locais e as necessidades específicas da clientela	Um simples cardápio atraente proposto aos alunos e pais vistos unicamente como consumidores.
Um conjunto de objetivos concretos e realistas.	Uma carta de intenções ou um manifesto cujo caráter abstrato torna impossível qualquer implementação ou avaliação.
Um plano preciso de ações coerentes, articuladas entre si, reunidas em torno de objetivos e cujos efeitos são avaliáveis.	Ações esparsas ou manifestações mais ou menos justapostas, sem nenhuma coerência.
O trabalho de uma equipe responsável decidida a trabalhar em conjunto.	A reflexão de um só responsável hierárquico ou de um grupo restrito.
Um programa plurianual, um calendário com uma programação e prazos precisos para cada fase.	Uma ação efêmera sem nenhuma precisão de data ou duração.
Um conjunto de ações concebidas para os alunos e, se possível, com eles.	Uma simples formalidade administrativa.

Para a escola, um projeto ilumina princípios filosóficos, define políticas, racionaliza e organiza ações, otimiza recursos humanos, materiais e financeiros, facilita a continuidade administrativa, mobiliza os diferentes setores na busca de objetivos comuns e, por ser de domínio público, permite constante acompanhamento e avaliação. Escolas sem projeto comumente encaixam-se nos versos de Fernando Pessoa, escritos em 1921:

Como passam os dias, dia a dia,
E nada conseguido ou intentado!
Como, dia após dia, os dias vão,
Sem nada feito e nada na intenção!
Um dia virá o dia em que já não

Direi mais nada.
Quem nada foi nem é não dirá nada.

Em suma, o projeto pedagógico dá voz à escola e é a concretização de sua identidade, de suas racionalidades interna e externa e, consequentemente, de sua autonomia.

Autonomia da escola: Um conceito operacional

Como definir autonomia de um modo que não permaneça num patamar utópico, mas possa ser operacionalizada no cotidiano das escolas públicas?

A leitura de vários conceitos, as definições e conversas com os diretores, dirigentes e professores entrevistados, a experiência pessoal em escolas e todas as reflexões feitas durante a elaboração da dissertação levaram à construção do seguinte conceito: *A autonomia é a possibilidade e a capacidade de a escola elaborar e implementar um projeto político-pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve.*

Nele estão colocadas várias ideias, como se verá na análise a seguir.

Em primeiro lugar, o conceito introduz a ideia de *possibilidade*, que tem a ver com a viabilidade, isto é, mecanismos que transformem o ideal de autonomia em prática. A possibilidade fundamenta-se na afirmação de que autonomia não é mera descentralização

administrativa, mas uma forma de delegação que se liga à temática da liberdade, da democracia e do pluralismo.

Via de regra, os processos de descentralização administrativa repassam aos órgãos ou às instituições determinadas atribuições e competências. Esses, porém, guardam a mesma estrutura organizacional estabelecida pelo centro, têm sua política de pessoal definida pelo órgão superior e, quase sempre, por serem financeiramente dependentes, veem seu espaço de planejamento e gestão bastante limitado. Em consequência, esquecem-se de cultivar seus próprios valores, isto é, aqueles que incorporam a cultura da comunidade e enriquecem-na com outros; abrem mão do direito de fixar seus próprios objetivos, seu regimento, e até seu cotidiano é impregnado da visão do órgão central. Com a autonomia, uma escola poderá ter uma estrutura completamente diferenciada de outras, flexibilidade de contratação e alocação de pessoal, uma base financeira que lhe dê condições de agir independentemente e, principalmente, poderá definir seu projeto político-pedagógico.

Essa ideia de possibilidade traz consigo uma discussão recorrente: autonomia é outorga ou conquista? Na pesquisa realizada no Distrito Federal, alguns diretores disseram que autonomia é conquista. Em comum entre eles há o fato de que dirigem escolas com um grau razoavelmente elevado de autonomia. Para estes, realmente, houve uma conquista, já que o sistema no qual estão inseridos tende à centralização. Os que não têm autonomia julgam que seus colegas alcançaram tal privilégio apenas em consequência de apoios políticos que dão ou recebem e consideram que a autonomia deve ser outorgada pelo órgão central.

O fato de algumas escolas terem conquistado autonomia não lhes reduz o mérito, mas torna seus agentes atores individuais e, portanto, sujeitos aos humores dos órgãos e setores hierarquicamente superiores, a retrocessos na hora da sucessão ou troca dos administradores centrais e a eventuais desconfianças e temores por parte do corpo docente, técnico-administrativo, discente e famílias. Esses atores buscam brechas de atuação e valem-se, frequentemente, de relações informais e do respeito que seu nome já alcançou como profissional. Para um diretor mais novo, as dificuldades são muito grandes.

Se a autonomia for outorgada, a lei cria um facilitador institucional e seus agentes são vistos como atores institucionais, o que lhes confere uma legitimidade maior e permite-lhes um fundamento legal para negociar os mecanismos que possibilitam o exercício da autonomia. E que mecanismos são esses? Além das próprias normas e dos parâmetros legais, recursos humanos, financeiros, infraestrutura material, dentre outros já vistos anteriormente.

Por outro lado, todos nós sabemos que a vocação legalista do Brasil é tão grande quanto sua capacidade de desrespeitar as próprias leis. As muitas histórias de leis que *não pegam* (a obrigatoriedade do ensino básico é um entre tantos exemplos) levam-nos a reconhecer que só a lei não assegura a autonomia. É preciso, simultaneamente, vontade e decisão política dos dirigentes maiores dos sistemas e competência dos agentes pedagógicos da escola em consolidá-la. Autonomia é, portanto, outorga *e* conquista. E o exemplo daqueles que hoje já podem dizer que conquistaram seu espaço de autonomia, especialmente pela qualidade do resultado que apresentam, será, sem dúvida, um elemento facilitador para o processo de outorga.

A segunda ideia contida na definição proposta é a de *capacidade*, que está relacionada à dimensão técnica. Por ser um fato político, filosófico, administrativo, econômico, jurídico, sociocultural e pedagógico, a autonomia é uma categoria densa, que exige alto grau de compromisso e de competência ético-profissional. Dessa forma, não basta outorgar autonomia e investir em infraestrutura, conforme já foi dito: é preciso que os atores institucionais sejam capazes de exercê-la. A capacidade traduz-se não só em habilitação, como também em habilidades para buscar elaborar e processar informações, desenvolver argumentos, analisar criticamente, negociar, liderar, incentivar a inovação, viabilizar experiências, estar em sintonia com os avanços tecnológicos e as modernas técnicas de gestão, orçamento e desenvolvimento organizacional, dentre outras.

Como se pode deduzir, a capacidade refere-se às pessoas responsáveis pela escola: diretor, coordenador/supervisor pedagógico, professores e corpo técnico-administrativo. A defesa da autonomia para a escola coloca em relevo as velhas questões que envolvem os recursos humanos dedicados à educação, como urgente reformulação dos cursos de formação de profissionais, melhoria das condições de trabalho, plano de carreira, salários dignos, educação permanente, discussão da ética profissional do educador.

No depoimento de uma ex-secretária de Educação municipal, que implantou no seu município uma política de autonomia para as escolas, alguns diretores reagiram contra a medida: uns por medo de assumir perante os pais e os alunos a responsabilidade por seus atos e pelos resultados alcançados (é mais cômodo e seguro dizer que, se algo deu errado, a culpa é do órgão central), outros, por se acharem sem as habilidades acima apontadas para levar adiante o processo. Na base de ambas as atitudes encontra-se a questão da capacidade colocada no

conceito; capacidade que, muitas vezes, é tolhida pela cultura política e pelas representações sociais arcaicas e equivocadas dos agentes.

Na visão de uma diretora entrevistada, o órgão central também tem suas razões em não conceder maior autonomia financeira para as escolas, pois “há diretor que compra flores em vez de merenda para as crianças”.

Por ser de fundamental importância este aspecto de capacidade, é aconselhável que a autonomia seja outorgada com lucidez e respeito ao aluno. Valho-me da gramática de nossa língua para chamar atenção à conjunção que liga os termos “possibilidade *e* capacidade”: uma conjunção aditiva, que significa que os elementos somam-se – não são alternativos ou adversativos, mas implicam a ideia de adição. Logo, quando faltarem à escola os mecanismos operacionais, a infraestrutura e a capacitação de seu corpo profissional que permitiriam o bom exercício da autonomia, o sistema central deverá oferecer-lhe as condições necessárias para seu fortalecimento e, então sim, a instituição irá conquistando sua autonomia. Como já defendido, a definição legal é uma condição importante, mas não suficiente. Se for outorgada de maneira tal que as escolas fiquem abandonadas à própria sorte, como lembra Mello (1993), a autonomia pode ser antidemocrática e fator de aumento de desigualdades.

Esta afirmação coloca em evidência a responsabilidade dos sistemas, ou seja, conceder autonomia não significa livrar-se dos problemas das escolas ou abandoná-las à própria sorte, mas adotar um novo padrão de gestão e de relacionamento.

Em terceiro lugar, o conceito apresentado traz *elaborar e implementar um projeto político-pedagógico*. Sobre projeto político-pedagógico já se escreveu bastante no item anterior. Na síntese final, foi

dito que ele é a concretização da identidade, das racionalidades interna e externa e da autonomia da escola. Parece simples, mas é um fato complexo que engloba categorias próprias do ato educativo: o projeto político-pedagógico deve retratar, pela *identidade*, a missão da escola, sua filosofia de trabalho, seus valores humanos e pedagógicos, sua clientela e os resultados que se propõe a atingir; pela *racionalidade interna*, a organização – administrativa, pedagógica e financeira – que lhe permitirá alcançar esses resultados com eficiência e eficácia; pela *racionalidade externa*, a definição de linhas de trabalho e de objetivos que sejam reconhecidos e avaliados pela comunidade e, finalmente, pela *autonomia*, o projeto pedagógico insere-se na *totalidade* do sistema nacional de educação ao mesmo tempo em que o transcende para atender às necessidades e às características específicas de seus alunos, realçando o papel de *mediação* da escola. A elaboração de um bom projeto é um trabalho abrangente, participativo, democrático, responsável, competente e solidário e só há sentido nesse esforço, se for para levar a cabo as decisões tomadas, isto é, se for possível implementá-lo no cotidiano da escola.

O quarto elemento é a ideia de *relevância para a comunidade*, o que reforça a categoria da racionalidade externa. A relevância é uma dimensão antropológica que considera a pessoa como um ser de cultura, com representações sociais próprias. A educação é relevante quando respeita a cultura do educando e, com base nela, é capaz de: (a) situá-lo num horizonte maior, que amplie sua visão de mundo e (b) fornecer-lhe conhecimentos que lhe permitam influir nos problemas e nas soluções de sua coletividade, enriquecendo sua própria cultura. A relevância intensifica-se quando a escola abre-se à comunidade, faz parceria com ela na administração, no planejamento e na avaliação do trabalho que realiza. E mais: quando a escola, percebendo que a comunidade de jovens e adultos que a cerca não teve a oportunidade de acesso a ela ou

permanência nela, abre suas portas para fazer respeitar o direito humano universal, ratificado pela Constituição, de educação básica para todos. [12]

A noção de respeito à comunidade, todavia, tem levado a localismos e a outros equívocos lamentáveis na área educacional. Há currículos e práticas pedagógicas pobres porque são destinados à população pobre, ou seja, há "uma escola pobre para o aluno pobre", como diz Penin (1989, p. 157), numa lógica distorcida que faz da escola não uma instância mediadora e sim reprodutora, condenando os alunos a permanecer no patamar em que já estão.

Daí, a quinta ideia contida no conceito: o projeto pedagógico deve ser relevante também à *sociedade*, esta sociedade que se caracteriza pela globalização, pelo dinamismo tecnológico, pela descentralização de governos e de sistemas públicos e privados, exigindo dos cidadãos a capacidade de participar e a autonomia para buscar aprender constantemente. A educação brasileira, por meio de cada escola, precisa ser competente para elaborar um projeto político-pedagógico que apreenda o aluno no seu aqui-agora e prepare-o para construir seu caminho nesse futuro tão próximo. Nas palavras de Ortega y Gasset:

> Quiérase o no, la vida humana es constante ocupación con algo futuro. ¿Por qué no se ha reparado en que hacer; todo hacer, significa realizar un futuro? (1963, p. 243)

Finalmente, a sexta e última lembrança do conceito: a dimensão serviço – *a que serve*. A escola pública é uma instituição prestadora de serviços aos cidadãos, logo, precisa ouvir alunos e responsáveis, o que, na prática, significa estar aberta à participação da comunidade, ser transparente e abrir-se à avaliação externa. A avaliação interna e

sistemática é fundamental para correção e aprimoramento de rumos e também porque é por meio dela que toda a extensão do ato educativo, e não apenas a dimensão conhecimento, é considerada. A avaliação deve ser vista como um recurso político-pedagógico-administrativo que, além de sugerir parâmetros para o projeto pedagógico da escola, deverá ser usado como fonte de novas políticas e linhas de ação, permitindo a atuação dos órgãos maiores do sistema educacional na superação dos limites da escola, na redução das desigualdades, na garantia de equidade nos pontos de chegada e na progressiva ampliação dos patamares educacionais para todos os brasileiros.

Pode-se alegar que este conceito não contempla com clareza a essência filosófica e mais nobre da autonomia, isto é, as noções de liberdade, democracia e pluralismo. Como, porém, já foi indicado, houve a preocupação em construir um conceito que fosse operacional e passível de ser mensurado. Daí, a necessidade de um enfoque menos filosófico e mais pragmático para o tema em estudo. Apesar disso, o conceito tem as limitações decorrentes da densidade das ideias que o compõem e que, muitas vezes, passam despercebidas pelo leitor mais apressado.

Não há dúvidas de que a autonomia é um dos grandes temas de discussão mundial, o que faz crescer a ideia de modismo e o perigo de, numa área tão machucada como a educação, ser adotada sem os devidos cuidados. Escolas e sistemas precisam organizar uma verdadeira agenda de mudanças a fim de consolidar uma política responsável de autonomia da escola pública.

Autonomia: Uma agenda de mudanças

No complexo cenário internacional e nacional deste fim de século, no âmbito das organizações privadas e públicas, a autonomia é uma tendência que vem se impondo, não como um fim em si mesma, mas como um caminho para a elevação do nível de qualidade dos serviços oferecidos ou prestados aos cidadãos.

Na área educacional, há municípios, estados e mesmo instituições públicas isoladas que têm apresentado resultados mais animadores, justamente porque descobriram formas autônomas de trabalho, quebrando um histórico ciclo de inércia e dependência de um poder central paternalista, burocrático, ineficiente e ineficaz.

A escola é onde a educação formal acontece e, por isso, não pode ser abandonada. Por sua densidade, sua amplitude e seus objetivos, a autonomia é uma categoria exigente. Aceitá-la não significa adotar uma mera descentralização administrativa, mas transformar radicalmente o paradigma de política, planejamento e gestão educacionais vigente. As mudanças que se impõem ratificam o papel do Estado, nas três esferas administrativas – União, estados e municípios –, como responsável pela oferta regular de educação básica gratuita e de qualidade a todo cidadão e, nos termos da Constituição, estendendo-a, progressivamente, ao ensino médio.

Como algumas pessoas confundem autonomia com ausência do Estado, é oportuno ratificar que a educação básica do cidadão *é e sempre deverá ser um dever do Estado*. A descentralização e, mais que ela, a autonomia apenas invertem a pirâmide do sistema, realçando a escola e modificando as atribuições das esferas administrativas.

Autonomia não é, por conseguinte, privatizar a educação, como temem alguns e desejam outros, mas colocar seu foco exatamente onde ela acontece: na escola. Assim sendo, há pré-requisitos que devem

orientar a implantação da autonomia para a escola pública e que subsidiarão o estabelecimento de uma agenda de políticas e linhas de ação, tanto por parte dos sistemas quanto das escolas.

As mudanças a seguir indicadas interligam-se, formando uma positiva reação em cadeia, razão pela qual a agenda a que se refere o parágrafo anterior não deve privilegiar umas em detrimento de outras.

1. *Mudanças na estrutura político-administrativa*, que começam por encarar a insidiosa herança patrimonialista que contamina até hoje práticas de políticos e administradores. O dirigente que diz não poder adotar uma política de autonomia porque não confia na capacidade gerencial dos diretores e que prefere não oferecer programas de capacitação, e sim manter a tutela, está reproduzindo uma atitude patrimonialista. Os diretores que tudo esperam do órgão central e os professores que "dão um jeitinho" de substituir a competência profissional pela relação afetiva também estão reproduzindo atitude patrimonialista (Observe-se que a relação afetiva pode acompanhar a competência, mas não substituí-la). Enfrentar a cultura política e as representações sociais que não condizem com um país democrático e que pretende ser justo e igualitário – como a cidadania educacional regulada,[13] que exclui pobres, portadores de necessidades especiais, jovens e adultos das oportunidades educacionais – é quase um trabalho psicanalítico, mas que precisa ser feito para que a essência de nossa prática política e administrativa seja outra, superando-se o que Oliveira e Schwartzman chamam de a força "da inércia, da tradição, das rotinas e regras das organizações envolvidas bem como as ameaças do poder de cada grupo" (1987, p. 140).

Do lado dos órgãos centrais, a mudança exige que deixem a atitude prepotente de que detêm o monopólio do poder, do conhecimento e da

definição dos rumos da sociedade, triste herança de uma cultura político-administrativa autoritária e patrimonialista.

Outras mudanças fundamentais neste aspecto são a gestão descentralizada e democrática em todos os níveis; diretores eleitos; a abertura à participação, por intermédio de conselhos, colegiados e outros; o fluxo de comunicação constante entre as diferentes esferas e setores.

Com a descentralização e, mais ainda, com a autonomia, impõe-se uma revisão da estrutura organizacional, que deverá ser mais enxuta nos órgãos centrais e mais flexível nas escolas, para atender à sua realidade e ao seu projeto político-pedagógico (uma escola com 500 alunos e outra com dois mil não podem ter a mesma estrutura organizacional, assim como há aquelas que, em virtude da clientela, deverão oferecer cursos profissionalizantes, aulas de reforço ou maior jornada escolar, educação básica para jovens e adultos da comunidade).

A autonomia pede, também, desburocratização, desregulamentação e transparência. A legislação deve concentrar-se em aspectos básicos e comuns ao sistema, bem como na fiscalização com ritos sumários nas questões que envolvam recursos públicos: autonomia muito regulamentada deixa de ser autonomia, por isso a ênfase recai no regimento de cada escola que, embora tendo uma parte comum à rede e ao sistema nacional de ensino, privilegia o projeto político-pedagógico da instituição.

Essencial e urgente é a definição de atribuições das três esferas do poder público – União, estados e municípios – harmonizando: (a) os dispositivos constitucionais, (b) as funções preponderantes de cada uma e (c) a própria autonomia da escola.

2. *Mudanças nos padrões de financiamento e investimento*: do ponto de vista dos sistemas, reconhecer a autonomia da escola significa, em primeiro lugar, fortalecê-la, dotando-a de boa infraestrutura, recursos pedagógicos e inovações tecnológicas. Todo esse investimento deve ser feito levando em consideração, simultaneamente, o projeto político-pedagógico da escola e o patamar básico de qualidade que o sistema nacional deve ter para assegurar equidade. As compras em grande escala, como por exemplo carteiras e computadores, podem ser feitas centralizadamente, para reduzir custos, mas devem chegar à instituição na hora certa e, no caso de novas tecnologias, acompanhadas do necessário treinamento.

A questão da autonomia financeira da escola é importantíssima. Como disse um dos diretores entrevistados, “autonomia sem dinheiro fica muito difícil!”. Os fluxos de recursos enviados pelos sistemas devem ser regulares para que a escola saiba quando e quanto esperar, inclusive durante as férias para aquelas que, em decorrência de seu projeto político-pedagógico, tiverem cursos especiais para alunos ou treinamento para professores.

Além disso, os órgãos centrais devem incentivar novas parcerias e a assinatura de convênios e acordos que não tragam ônus para a instituição bem como outras iniciativas como o aluguel de dependências para eventos especiais, sempre que não houver prejuízo para a jornada escolar e risco para o patrimônio público. Quanto mais as escolas puderem arrecadar externamente, menos elas se sentirão tentadas ou compelidas a cobrar taxas que acabam ferindo a gratuidade e – muito pior – afastando os mais carentes, provocando uma seleção natural nas instituições (este fato foi constatado na pesquisa realizada). Assim, os órgãos centrais poderão concentrar seus recursos nos locais e eixos críticos, cumprindo seu papel equalizador.

O financiamento e o investimento precisam considerar a delicada questão de tornar atraente o exercício do magistério. É uma tarefa urgente e absolutamente necessária, pois muitos bons profissionais já evadiram-se da profissão e outros estão por fazê-lo. Há toda uma política de valorização e respeito que precisa ser implantada em curtíssimo prazo e consolidada em médio prazo.

As linhas de financiamento e investimento precisam ter, ainda, flexibilidade para acolher propostas alternativas que sejam relevantes para o projeto político-pedagógico da escola.

3. *Mudanças no compromisso ético-profissional dos agentes envolvidos*, que têm estreita relação com a mudança de cultura político-administrativa, lembrada anteriormente no item 1, e com todas as ações de valorização dos profissionais. A autonomia põe em relevo o compromisso dos agentes pedagógicos e sua responsabilidade na definição dos objetivos, das linhas de trabalho, das metodologias, dos resultados alcançados. O repasse da "culpa" por fracassos para o sistema ou para a situação familiar, que tem sido a regra, a partir da autonomia da escola, salvo raras exceções, não pode mais ser aceito. A escola tem um espaço de atuação que lhe confere a identidade, e não ser capaz de organizar-se para responder por ele (irracionalidade interna) é não alcançar racionalidade externa nem legitimidade.

A autonomia valoriza os agentes que atuam nas instituições de ensino, contudo demanda maior flexibilidade dos sistemas quanto às práticas de contratação, lotação e até remuneração.

Quanto aos sistemas, seu compromisso ético-profissional consolida-se numa visão sempre atenta às necessidades técnico-pedagógicas, administrativas ou financeiras da escola e à sua capacidade e possibilidade de cumprir o projeto político-pedagógico em

consonância com as diretrizes do sistema nacional de educação, atingindo os patamares básicos previstos. Avaliações periódicas não terão caráter terminativo ou punitivo, mas subsidiarão políticas e linhas de ação, visando à equidade nos resultados, à redução das desigualdades regionais ou locais, à melhoria da qualidade dos serviços oferecidos e a níveis sempre crescentes de oportunidades educacionais para todos os brasileiros. Os técnicos lotados nos órgãos centrais deverão atuar como verdadeiros consultores – pedagogos e educadores sensíveis e competentes, capazes de lidar com a pluralidade, agindo diretamente nas instituições que solicitarem ou precisarem, divulgando experiências exitosas, sugerindo pesquisas, articulando programas, projetos e instituições afins, diagnosticando carências e problemas e descobrindo, em conjunto com a escola, formas de superação.

4. *Mudanças na qualidade dos resultados educacionais*, que podem ser consideradas a dimensão pedagógica das mudanças propugnadas. Também têm a ver com a identidade e o projeto político-pedagógico da escola: sua missão, os resultados que alcança e a clientela a quem serve. Essas mudanças, por englobarem as características da comunidade e as exigências de uma sociedade dinâmica e plural, têm cunho social e histórico, realizando a mediação entre o aluno e seu tempo-espaço.

Aqui está a verdadeira finalidade da autonomia, o mote para tantas mudanças: a melhoria de qualidade da educação brasileira. Na pesquisa feita, a maior parte dos diretores considerou uma das vantagens da autonomia a possibilidade de melhorar a qualidade do trabalho que faziam. Cobra-se competência dos profissionais em exercício nas escolas, e apoio técnico-pedagógico e financeiro dos sistemas de ensino sempre que houver necessidade ou solicitação. Como, porém, o pedagógico não acontece isoladamente, as outras mudanças são indispensáveis.

Para Mello:

> O grande desafio da nova qualidade de ensino será garantir a eqüidade nos pontos de chegada. No entanto, essa eqüidade não se atingirá partindo de propostas e ordenamentos homogêneos e sim de práticas escolares e modelos de gestão construídos em nível local, que permitam incorporar as necessidades desiguais e trabalhar sobre elas ao longo do processo de escolaridade de modo a assegurar acesso ao conhecimento e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos. (1993, p. 20)

5. *Mudanças na relação Estado-cidadão*: se a descentralização aproxima cliente e instituição, a autonomia dá voz, ouvidos e ação a ambos. Num sistema centralizado, a instituição ouve e obedece ao que vem de cima e, em geral, apenas ouve as opiniões, sugestões e reclamações dos usuários, lamentando não ser de seu alcance tomar as providências cabíveis (eventualmente, até faz ouvidos de mercador porque é assim que o órgão central age). Autônoma, a escola ouve, age, responde pelo que faz ou deixa de fazer, isto é, presta contas diretamente ao aluno e às suas famílias.

Com a autonomia, as relações entre as diferentes instâncias, aí incluindo-se a escola, devem ser marcadas pelos princípios de responsabilidade partilhada e subsidiaridade, tendo sempre por finalidade a educação de qualidade inquestionável. Reforçando o elo entre cidadão e escola como instituição pública e, portanto, prestadora de serviços, a transparência, o acesso à informação e a avaliação pela comunidade apresentam-se como direitos a serem assegurados aos usuários.

Não se pode concluir este trabalho sem que sejam lembrados dois pontos. Em primeiro lugar, há diferentes graus de autonomia, diferentes

percepções, diferentes culturas; logo, implantá-la nas escolas públicas exige responsabilidade compartilhada entre todos os envolvidos; progressividade para aceitar ou repassar os encargos e as funções que possam ser bem trabalhados; flexibilidade para respeitar as diferenças e especificidades locais; autocrítica para reconhecer os limites e preparar-se para superá-los; democratização de todas as informações técnicas, políticas e administrativas, já que a relação entre as diferentes instâncias – aí incluída a escola – não é de subordinação e sim de coordenação.

A uniformização é, em sua essência, contrária ao espírito da autonomia. E a improvisação, que significa descartar todas as mudanças e os cuidados anteriormente referidos, pode produzir apenas um arremedo de autonomia e acentuar os velhos e renitentes problemas que a escola vem enfrentando há décadas.

Em segundo lugar, é preciso alertar que estudar a autonomia privilegiando o diretor foi apenas uma etapa de pesquisa.[14] Embora ele seja um elemento catalisador e a figura que coordena, fomenta, incentiva e negocia a implantação de um processo de autonomia na escola, os professores, coordenadores, supervisores, encarregados pedagógicos e demais agentes da escola desempenham um papel que de forma alguma é coadjuvante: são atores principais na elaboração e na implementação do projeto político-pedagógico que concretiza a autonomia da escola, e precisam, também, participar de uma pesquisa. Além deles, devem ser ouvidos os dirigentes, técnicos e especialistas que atuam nos órgãos centrais, os alunos e suas famílias.

A autonomia deve motivar outras pesquisas, como por exemplo o perfil, as habilidades e a competência técnica, administrativa e pedagógica do diretor de uma escola autônoma; novas exigências na formação de administradores e docentes; o papel das três esferas de

governo ante a escola autônoma; o significado, no Brasil, de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem em português, matemática e ciências e outras decorrentes das mudanças já referidas.

Considerações finais

Ao concluir um estudo sobre a autonomia da escola pública brasileira é oportuno reafirmá-la como a categoria por meio da qual a escola se insere na totalidade do sistema educacional ao mesmo tempo em que o transcende para, por intermédio de seu projeto político-pedagógico, servir cada vez melhor a seus alunos, realçando o papel mediador e transformador da educação.

Na verdade, esta não é uma conclusão: há muito que fazer, mudar e construir. O Brasil e a educação brasileira tentam começar um novo tempo, uma nova história na qual a autonomia é um dos símbolos de liberdade, de uma cidadania mais participativa e da verdadeira democracia.

A escola pública autônoma, como poderia dizer Umberto Eco, é uma obra aberta e em movimento, pois instaura um novo tipo de relação entre os atores envolvidos, cria situações comunicativas, levanta novos problemas práticos e abre páginas das ciências contemporâneas e do futuro, páginas da história, da ciência política, da pedagogia, da sociologia, da antropologia, da psicologia, da filosofia. Na obra em movimento, diz aquele autor, há dinamismo e multiplicidade e o negar que haja uma única experiência privilegiada não implica o caos das relações, mas a regra que permite a organização dessas relações. Assim

é a autonomia da escola pública: um desafio para que administradores e agentes da educação sejam os construtores de um projeto político-pedagógico sempre renovado, os artífices de uma obra democrática,

> em via de desenvolvimento, que, longe de estar completamente explicada e catalogada, oferece uma problemática em mais níveis. Em suma, uma situação aberta e em movimento. (Eco 1976, p. 66)

Bibliografia

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

CASTRO NEVES, Carmen M. de. "Autonomia da escola pública: Um desafio para administradores". Dissertação de mestrado/UnB, Brasília, ago. 1994.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo, Perspectiva, 1976.

FERREIRA, Francisco Whitaker. *Planejamento sim e não: Um modo de agir num mundo em permanente mudança*. 9ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MATTOS, Rui de A. *De recursos a seres humanos: O desenvolvimento humano na empresa*. Brasília, Livre, 1992.

MELLO, Guiomar Namo de. "Autonomia da escola: Possibilidades, limites e condições". *In*: *Cadernos Educação Básica* – Série Atualidades Pedagógicas, Brasília, MEC, 1993, vol. 1.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Le projet d'*école. Paris, Centre National de Documentation Pédagogique & Hachette Écoles, 1992.

OLIVEIRA, João Batista A. & SCHWARTZMAN, Simon. "Relações centro-periferia: O caso da autonomia universitária". *In*: *Estudos e Debates, 3: Autonomia da universidade brasileira: Vicissitudes e perspectivas*. 2ª ed., Brasília, Crub, 1987.

ORTEGA y GASSET, José. *La rebelión de las masas*. 37ª ed., Madri, 1963.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: Introdução crítica*. 3ª ed., São Paulo, Cortez, 1988a.

PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. *Cotidiano e escola: A obra em construção*. São Paulo, Cortez, 1989.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo, Cortez, 1884a.

RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola: O transitório e o permanente na educação*. 6ª ed., São Paulo, Cortez, 1987.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. "Reflexões sobre a questão do liberalismo: Um argumento provisório". *In*: *Direito, cidadania e participação*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1981.

UNICEF. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília, Unicef, 1991.

VALEIRAN, Jean. *Gestão da escola fundamental: Subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento* (José Augusto Dias, tradução e adaptação). São Paulo, Cortez; Paris, Unesco; Brasília, Ministério da Educação, 1993.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva*. 5ª ed., Brasília, Editora UnB, 1991, vol. 1.

5
PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: UMA MANEIRA DE PENSÁ-LO E ENCAMINHÁ-LO COM BASE NA ESCOLA

Elza Maria Fonseca Falkembach[*]

Introdução

Ganha realce, hoje, nos discursos dos estudiosos da educação, a preocupação em manter o fazer educativo respaldado por uma atitude reflexiva permanente. Nesse sentido, mais do que incentivar a pesquisa na educação, mais do que propor que a pesquisa aconteça paralelamente aos processos educativos, essa discussão, pautada pelo pensamento habermasiano, propõe uma nova relação no fazer educativo, na medida em que este passa a ser visto como uma prática reflexiva que se propõe, por sua vez, a forjar sujeitos prático-reflexivos.

Há uma adesão fácil ao novo discurso que, em si mesmo, é sedutor. Convida-nos a compartir o que existe em nós de mais humano, ou seja,

a capacidade de reflexão. Põe nas mãos da educação a possibilidade de viver utopias no curto prazo.

Mas como fazer isso? Está aí um desafio teórico-prático que a nova orientação paradigmática gera: o desafio de colocarmo-nos diante do instrumental da pesquisa e da educação, numa atitude prático-reflexiva, criando e recriando instrumentos que viabilizem a convergência entre o refletir e o agir conscientes. E de fazer do espaço educativo um lugar privilegiado de aprendizagem. Lugar este que possibilite aos sujeitos da educação uma nova relação com o conhecimento. Relação em que a busca de aprender se transforma numa atitude prático-reflexiva que leva, portanto, a construir conhecimento.

É referindo-me a esse pano de fundo que proponho discutir o planejamento participativo com base na escola, tratando-o como instrumental teórico-prático capaz de facilitar a convergência entre o refletir e o agir, no espaço escolar. Como ferramenta capaz de vitalizar experiências educativas e instituições e de respaldar a construção, com democracia, do projeto político-pedagógico da escola. Nessa perspectiva, o planejamento participativo poderá constituir-se num instrumento pedagógico e político de mudança. Mas mudança mesmo, atuando sobre as formas como indivíduos e instituições relacionam-se entre si e com o mundo.

Como abordo, aqui, temas em moda na educação, corro o risco de que minhas reflexões sejam absorvidas apenas como trechos de um discurso atualizado, desvitalizado de seu conteúdo político, sem consequências para práticas educativas concretas e para a formação dos sujeitos destas. Por sua vez, os temas em questão prestam-se a um discurso genérico-abstrato. Assumir essa forma de tratá-los, sem o confronto com a empiria, poderá reforçar o distanciamento entre o

discurso e a prática, frustrando minha expectativa de ter, numa proposta "recriada" de planejamento participativo, um instrumento de ruptura que respalde a construção do novo em educação.

Portanto, pretendo tratar, neste texto, as temáticas do planejamento participativo e do projeto político-pedagógico da escola, referenciando-as a uma proposta concreta de planejamento que vem sendo construída ao mesmo tempo em que é vivenciada por coletivos humanos singulares, incluindo-se, entre eles, grupos e instituições que interatuam numa comunidade escolar também singular.

A reflexão sobre o planejamento participativo deverá percorrer os pressupostos da proposta referenciada; a construção teórico-metodológica do objeto do planejamento; fazer considerações sobre os sujeitos que o projeto integra e descrever alguns instrumentos técnicos que ajudarão a viabilizar o plano, no caso, o projeto político-pedagógico da escola. O eixo da reflexão estará em torno da capacidade de o planejamento participativo e seu produto – o projeto político-pedagógico da escola – possibilitarem a vivência da prática reflexiva, democrática e democratizante e, com isso, atuarem no sentido da construção de identidades, da escola e dos sujeitos que ela congrega.

Pressupostos

As circunstâncias nas quais vivemos e das quais fazemos parte constituem nossa realidade. Esse complexo de elementos – lugares, objetos, ações, relações, palavras, significados, intencionalidades,

movimentos, tempos... que também somos nós – conforma nossa realidade.

O desafio que se nos coloca, através dos tempos, é separá-los, ordená-los, juntá-los, compará-los, relacioná-los, explicá-los, situando, assim, nosso viver. Num esforço de bom-senso ou de escolha teórica não escapamos disso, se quisermos governar, nos limites do possível, nossas vidas.

Mas a nós, educadores, o bom-senso é pouco. Principalmente se optarmos por levar, às últimas consequências, a vivência da educação como uma prática-reflexiva e, por conseguinte, predispusermo-nos a planejá-la, temos que ir procurando, selecionando e construindo os elementos teóricos, que acreditamos melhor darem conta do entendimento do social do nosso tempo, da nossa realidade.

No decorrer do processo de construção de nossa proposta de planejamento participativo vimos deparando com essa questão. Cada nova experiência tem nos desafiado a rever conceitos e tem nos oportunizado avançar em compreensão. As obras de Agnes Heller têm contribuído muito para nossas reflexões teóricas. Contudo, seguimos cientes de nossas limitações. Mas não nos furtamos a explicitar nossas construções, ainda que sua provisoriedade seja certa.

Consideramos, portanto, realidade social o complexo de elementos acima referidos, integrados, organizados e orientados por fins, isto é, um todo orgânico em movimento direcionado. Esse todo orgânico pode ser analisado por sua tríplice dimensão: sua configuração contextual, marcada por processos sócio-históricos e por integrações; as ações intencionadas de grupos, de movimentos sociais e de instituições sobre os processos em vigência e as integrações existentes; e a consciência que os sujeitos em ação vão formando sobre esse todo em movimento.

O movimento do social – processos e integrações – é pautado por intencionalidades diversas, mas ligado a raízes históricas que lhe conferem o potencial de apontar tendências.

Cada momento histórico tem seus processos dominantes que vão se construindo como se fossem a enxurrada de seu tempo, sintetizando, em sentido, intencionalidades e suas objetivações: estilos de vida, objetos construídos, formas de organização etc. Esses processos marcam todas as esferas do social; desde a produção, passando pela esfera política, marcando a vida cotidiana e interferindo também no desenvolvimento das ciências e das artes. Sua presença pode ser evidenciada em todos os âmbitos do social: no local, no regional e no âmbito da sociedade. Mas eles não eliminam a heterogeneidade do social. Podem, sim, gestar novos arranjos em suas esferas heterogêneas.

O planejamento participativo propõe e pode implementar intervenções coletivas sobre o social, refletidas e conscientes. Ainda que venha desenvolver-se em microespaços do social, pode desempenhar uma atuação estratégica e construir sentido. Essa possibilidade existe porque os microespaços, ao reproduzirem a heterogeneidade do social, passam a conter, a seu modo, elementos estruturais deste. Atuando sobre esses elementos, o planejamento participativo poderá imprimir consequências sobre outros ambientes e âmbitos do social, além das mudanças que venha a implementar sobre seu objeto singular de atuação. Poderá atingir a “enxurrada” de seu tempo. E, se chegar a estabelecer intervenções democraticamente planejadas, com sustentação teórica para serem suficientemente incisivas e clareza política que permita o avançar e o retroceder quando necessário, o planejamento participativo poderá contribuir para o estabelecimento de mudanças significativas no curso das águas da “enxurrada” a que nos referimos.

Objeto do planejamento participativo

A cada experiência realizada, temos que definir com clareza qual é o espaço (recorte do social) ou âmbito do planejamento e sobre que aspectos desse recorte intervir. É por esse caminho que vamos construindo o objeto do planejamento participativo e a estratégia de intervenção sobre o mesmo.

Ao realizarmos o acercamento teórico e empírico do nosso objeto, precisamos ter o cuidado de fazer com que seus limites incorporem um núcleo que dê conta de revelar elementos de totalidade do social. A identificação desse núcleo é fundamental para permitir, aos integrantes do processo de planejamento participativo, saltos na reflexão teórica e intervenção, de caráter estratégico, sobre o social. Saltos nas reflexões dos participantes do processo poderão ocorrer por estes poderem superar, em conhecimento, o âmbito da realidade em que vivem, ainda que tendo como base este mesmo âmbito; intervenções estratégicas também, por poderem atuar sobre elementos que estão definindo o curso dos processos sociais dominantes, ou, melhor dizendo, dos processos sócio-históricos.

Por sua vez, a reflexão em torno dos elementos e das relações que compõem o núcleo revelador da totalidade do social, identificando a forma particular como eles se manifestam no recorte do social, pode contribuir para que os integrantes do processo de planejamento participativo superem relações moralistas e ideologizadas com a problemática de sua comunidade. Essa mudança de atitude constitui-se num avanço no sentido da maturação dos indivíduos e de seus processos organizativos bem como no sentido de recuperar e construir identidades.

Nossa experiência de planejamento participativo com base na escola já aponta algumas aprendizagens. Em relação à definição do objeto de planejamento, devemos buscar a demarcação do âmbito das relações da “comunidade escolar”: escola e grupos; escola e instituições. A seguir temos que definir qual é, ou quais são as esferas do social que vamos priorizar, nos níveis do conhecimento e da ação planejada, para darmos conta de atingir os objetivos do planejamento. Nossa proposta tem priorizado a esfera da vida cotidiana, uma vez que tivermos eleito, como foco de investigação, os processos de socialização vivenciados no microespaço da comunidade escolar e, também, por verificarmos que é principalmente com base nas integrações na cotidianidade que os indivíduos se constroem.

Sujeitos do planejamento participativo

Na medida em que tratamos o planejamento participativo como um instrumento teórico-prático capaz de facilitar a convergência entre o refletir e o agir de indivíduos e grupos sobre um objeto, somos levados a identificar seus integrantes como sujeitos em construção. Sujeitos que se reúnem numa prática intencionada, na qual têm oportunidade de combinar a experiência com a reflexão. Essa prática, em todo o seu curso, vai sendo conscientemente organizada de modo a ser democrática; de modo a convidar à participação. Por sua vez, há a pretensão de que seja formadora de sujeitos imbuídos do propósito de democratização.

Os sujeitos do planejamento participativo “são” parte do mesmo objeto sobre o qual se propõem a refletir e agir. Sua ação prático-

reflexiva resulta em projetos e em organização.

Nossa proposta de planejamento participativo mobiliza sujeitos vinculados a processos de socialização em desenvolvimento no microespaço da comunidade escolar: no bairro, na escola e na família, especialmente. Processos que os integram à cotidianidade.

Estes sujeitos – homens e mulheres, crianças e jovens – já estão marcados por seu estar no mundo: por suas primeiras inserções sociais. Eles constituem-se também em “grupos de pares”, na esquina, na igreja, na associação, no clube. Suas experiências primeiras são estruturantes de seu “ser”; da capacidade de viverem, “por si”, as oportunidades que a sociedade lhes oferece. Essas experiências poderão facilitar ou dificultar, em cada indivíduo, a construção da própria maturidade, isto é, da capacidade

> de se manter autonomamente no mundo das integrações maiores, de orientar-se em situações que já não possuem a dimensão do grupo comunitário, de mover-se no âmbito da sociedade em geral e, além disso, de mover, por sua vez, esse mesmo ambiente. (Heller 1992)

Acreditamos que, de modo geral, demandam ou sensibilizam-se a participar de um processo de planejamento participativo mulheres e homens já marcados por necessidades humano-genéricas; necessidades universalizantes que ressaltam a dimensão social do homem; a dimensão do “nós”, do compartilhar, do solidarizar-se. Mesmo que prevaleçam na orientação de suas vidas as necessidades de seu estômago, de seus olhos, de sua pele, vislumbram a beleza da convivência sem dor, da criação do homem, ainda que paradoxalmente, um dia, esta venha a reverter contra si próprio.

São, também, homens e mulheres cujas referências e trajetórias de vida ultrapassaram os valores e as normas de sua família, de sua "província", do "pequeno mundo". Convivem e assimilam valores das integrações "de ponta" do social, ainda que estes lhes coloquem problemas novos.

O planejamento participativo pode constituir-se num instrumental pedagógico de grande valia para potenciar e trabalhar o processo de maturação desses indivíduos.

A ação prático-reflexiva que engendra pode desenvolver grande capacidade de sensibilização de suas consciências e potenciar a coesão dos grupos. Isso porque a temática que levanta advém dos mesmos processos de socialização aos quais estão integrados, ou está colada aos mesmos; também por provocar a comunicação, como diálogo de diversos, entre os integrantes do processo.

O diagnóstico

O diagnóstico é o instrumento do processo que tem a capacidade de levantar, no empírico, a temática a ser trabalhada como ação prático-reflexiva pelo planejamento participativo. Percorre o objeto do planejamento, guiado pelo foco de reflexão, levantando informações sobre a rede de processos, relações e representações que constituem esse objeto. Organiza informações, promove análises e sínteses das mesmas para dar base ao plano. É a própria gravidez do plano. Gravidez coletiva de partos múltiplos, pois o diagnóstico não se esgota num só momento; percorre o plano, que também não é um produto único, em

todo o seu desenrolar. E tem de ser aberto à participação levando às últimas consequências a oportunidade de vivência da democracia, ou seja, produzir conhecimento coletivamente e criar opções para decisões coletivas. É oportunidade de elevação humano-genérica dos sujeitos do planejamento; diálogo de diversos, pautado pela utopia de “engordar” os homens de humanidade, sem removê-los do seu “aqui e agora”, singular. O homem novo que pode emergir dessa prática reflexiva é aquele que aprende com sua relação com o social e acumula coragem, com seus pares, para enfrentar o sentido das águas da enxurrada de seu tempo.

Nossa proposta de diagnóstico participativo propõe, como estratégia, chegar ao empírico pelos seus problemas e pelos recursos ou meios disponíveis ou potenciais que este mesmo empírico apresenta; pelos problemas e recursos da vida cotidiana da comunidade escolar, nosso objeto de reflexão e ação. Sugere, também, que o reconhecimento desses problemas e recursos se faça com base em representações que os diversos sujeitos que o diagnóstico aglutina constroem sobre os mesmos. A análise dessas representações vai nos aproximar da hierarquia do social, predominante no microespaço conjuntural, que é o objeto do planejamento participativo. Acreditamos ser este um caminho precioso para chegarmos à expressão dos valores e dos traços fundamentais da cultura da comunidade em questão, elementos indispensáveis para dar base e legitimidade ao plano resultante do processo de planejamento participativo.

Sugerimos, ainda, que os problemas evidenciados sejam trabalhados e organizados em núcleos problemáticos. Colocamos, anteriormente, que uma das preocupações que devemos ter, ao construir nosso objeto de intervenção, é incorporar, nos limites do mesmo, um núcleo que dê conta de revelar elementos de totalidade do social.

Voltamos a referi-lo porque acreditamos ser fundamental que os núcleos problemáticos que venhamos a construir, com base no nosso diagnóstico de problemas, devem ter como ponto de aglutinação, na medida do possível, elementos desse núcleo de totalidade do social. Estes são os elementos estratégicos que podemos encontrar em recortes do social, na esfera do cotidiano. Elementos dos processos sociais dominantes; processos, estes, que ligam o cotidiano às suas raízes históricas e, ao mesmo tempo, apontam para o futuro. E que podem fazer do planejamento participativo um instrumento estratégico, de transformação do social, humilde no seu propósito de interferência direta, mas pretensioso em termos de consequência social.

O projeto político-pedagógico da escola

Acreditamos que as bases de um projeto político-pedagógico capaz de recuperar ou construir a identidade da escola e dos sujeitos que congrega podem estruturar-se num processo de planejamento participativo, que mantenha a intencionalidade e a lógica da proposta que expusemos neste texto. Quanto aos procedimentos de passagem, das intenções ao plano, das informações às ações educativas, o que temos a sugerir é que sejam pautados pela utopia do humano-genérico, trabalhando educadores e educandos, pais e mães, pois está aí a síntese do poder criar, do ser solidário, da democracia, da possibilidade da liberdade. Ainda faz parte de nossas “verdades” acreditar que só aguentam encher-se de humanidade aqueles indivíduos que têm os pés na sua cultura e respaldo organizativo.

Bibliografia

AZANHA, José Mário Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo, Edusp (Editora da Universidade de São Paulo), 1992, 201 p.

CARONE, Iray. “Necessidade e individuação”. *In*: *Trans/Form/Ação*. São Paulo, 1992, vol. 15, pp. 85-111.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca; BELATO, Neyta Oliveira. *Planejamento participativo: Pressupostos, teoria e método*. Ijuí, Unijuí, 1986, 30 p.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 1992, 121 p.

_____. *Sociología de la vida cotidiana*. 3ª ed., Barcelona, Península, 1991, 418 p. (História, Ciência, Sociedade, 144).

MARQUES, Mário Osório. “Projeto pedagógico, a marca da escola”. *In*: *Contexto & Educação* n. 18. Ijuí, Unijuí, 1990, vol. 5, pp. 16-28.

NUÑEZ, Carlos H. *Educar para transformar, transformar para educar*. Petrópolis, Vozes, 1993, 201 p. (Comunicação & Educação Popular).

OSÓRIO, Jorge Vargas. “El educador como práctico-reflexivo y la investigación educativa en América Latina”. *In*: *La Piragua Santiago* n. 9, Ceaal (Centro de Educación de Adultos de América Latina), 1994, pp. 1-4.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. “Projeto pedagógico, cultura popular e compromisso político”. *In*: *Contexto & Educação* n. 18. Ijuí, Unijuí, 1990, v. 5, pp. 42-48.

6
ESCOLA, APRENDIZAGEM E DOCÊNCIA: IMAGINÁRIO SOCIAL E INTENCIONALIDADE POLÍTICA

Mário Osório Marques[*]

Desde seu sentido original, a escola surge como lugar em separado e tempo reservado, livre das injunções diretas e imediatas da vida cotidiana, para o necessário isolamento e distanciamento em que a nova geração possa tomar consciência e preparar-se para as incumbências ou regalias próprias de seu grupo social. À medida que a sociedade faz-se mais complexa e internamente diferenciada, não bastam as aprendizagens generalizadas e difusas que garantiam a estabilidade e a continuidade de seus grupamentos. Os grupos que se diferenciam e se distinguem passam a preparar suas novas gerações para formas de caracterização e potenciação dos interesses que os separam dos demais.

Nascem, assim, a escola reservada às elites, a escola destinada aos ofícios servis e a não escola a que se condenam os filhos das camadas inferiorizadas da população, sempre com o duplo caráter de

simbolização da posição social e de intencional funcionalidade com vistas aos interesses de determinado grupo social.

A seguir, à medida que o crescimento da população e a consequente redução dos recursos ambientais sobrecarregam as capacidades de integração e aprendizagem das sociedades de pequenos grupos, exige-se princípio organizativo mais amplo, centrado na separação entre o mundo da vida e o exercício de um poder soberano na sociedade política constituída em Estado. A escola passa, então, a ser institucionalizada na esfera dessa sociedade política ampla, acrescentando-se-lhe ao caráter simbólico e intencional a constituição formal da docência mediadora da sistematização das aprendizagens próprias dos distintos tempo-lugares sociais e a dotação de recursos que a façam eficaz para os objetivos a ela atribuídos, e mais submissa aos mecanismos de controle.

Não se trata aqui de, na pura consideração daquilo que parece essencial ou da escola que de fato temos, insistirmos nas denúncias que a ela se fazem. Muito mais, num claro e decidido posicionamento ético-político, importa desenhar a escola que nós, os educadores, queremos desde que passamos, agora, a assumir, organizados, as responsabilidades que nos cabem no compromisso social solidário que nos identifica na profissão da docência (Cf. Marques 1992, pp. 19-38).

Somente hoje, no contexto das radicais transformações sociais e das lutas pela emancipação humana, a escola propõe-se a emergir de sua condição de minoridade social ao assumirmos – os educadores – nosso intransferível compromisso solidário de pensarmos, organizarmos e conduzirmos nossas práticas centradas na docência, em que temos na sala de aula nosso campo eminente de luta política e trincheira por excelência (Oliveira, pp. 34-40). Por outra parte, somente na docência

em sala de aula, e por causa dela, a escola assume e cumpre seu compromisso social de instância da aprendizagem sistemática requerida pelos demais tempo-lugares de vida dos homens.

Propomo-nos, por isso, a uma reflexão coparticipada com os colegas educadores, sobre: a) a constituição simbólica da escola desde seu imaginário social; b) a intencionalidade política dela, expressa em seu projeto pedagógico; c) a mediação da docência em sala de aula, direcionada às aprendizagens sistemáticas.

O imaginário da constituição da escola na ordem simbólica

A escola e as aprendizagens a que se destina, antes de serem objetos concretos de nossos saber e nosso querer, estão prefiguradas no imaginário social, no campo simbólico da fantasia, onde se espelham o mundo dos possíveis, o remoto, o ausente, o ainda obscuro, os objetos do desejo, o campo avançado das utopias. Somente na ordem simbólica existem as instituições sociais onde se combinam os componentes do imaginário com os da funcionalidade prática, pois é no campo simbólico que se instauram os desejos inscritos nas perspectivas de futuro, antes de se constituírem em projetos manifestos de vida e de ação solidária.

Na base de qualquer ideal, ou projeto de escola, situa-se a verdade do desejo, não apenas por parte daqueles que formalmente a instituem, mas, sobretudo, por parte dos que a fazem no dia a dia, dando-lhe vida e efetividade. As práticas que a instituíram e as práticas que a mantêm, transformando-a, permanecem em relação com o que ainda não se

realizou e com a evocação do possível. Por isso entende Castoriadis (1982, p. 159) que “a instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis, um componente funcional e um componente imaginário”. Ela é, radicalmente, uma rede de significações operantes que lhe dão sua identidade e sua unidade, a organicidade em que se cristalizam regras, ritos, ações e símbolos. Somente sob aspectos analíticos podem-se, assim, separar a dimensão simbólica e a dimensão funcional da instituição, vale dizer, o instituinte e o instituído.

Entender a escola supõe entender as cabeças dos que a fazem no dia a dia, isto é, as mais recônditas razões que os movem. Qual o imaginário individual e grupal dos alunos? Quais as expectativas dos pais? E as dos professores? O que significa a escola na cultura em que se insere? Que aprendizagens sociais acham-se pressupostas nas intenções dos que criam a escola da escola?

A história da instituição não se constitui em sucessão de fatos, mas em construção e circulação de sentidos, exigentes não de descrição causal, mas de compreensão na rede de suas articulações no imaginário social, isto é, naquilo que as pessoas imaginam ser a realidade. Articula-se o imaginário da escola com o imaginário social amplo, bem como com o imaginário da comunidade concreta a que se dispõe ela a servir; e, no interior dela, os alunos, os professores, os funcionários articulam-se entre si, fazem-se instituintes de seu sistema de relações e inserem-se no campo do que está estabelecido na instituição, como resistência a ela e princípio de inovação.

No plano institucional negam-se ao mesmo passo que se auto-exigem o instituinte e o instituído. O imaginário da escola atua tanto no que se refere aos sentidos que a informam e impulsionam, como no que

diz respeito às condições de seu funcionamento prático-operativo. Cabe ao projeto político-pedagógico da escola realizar essa tão necessária articulação do instituinte com o instituído, da vida concretamente vivida dia a dia com as condições sociais e materiais necessárias à continuidade das ações numa forma conjunturalmente possível. Projeto porque intencionalidade das perspectivas de atuação solidária. Projeto político porque se trata de opções fundamentalmente éticas assumidas pela concidadania responsável em amplo debate. Projeto pedagógico porque se deve gestar no entendimento compartilhado por todos os envolvidos com a atuação da escola, sobre como organizar e conduzir as práticas que levem à efetividade das aprendizagens pretendidas (Cf. Marques 1995, pp. 89-96).

A intencionalidade política do projeto pedagógico

Os sentidos prefigurados da ação conjunta compõem-se em expectativas coparticipadas que se estruturam no plano das intenções manifestas. Não são expectativas de um sujeito isolado, mas de uma comunidade de sujeitos que se orientam por significados idênticos reflexivamente referidos à validez intersubjetiva dos compromissos do agir solidário (Cf. Habermas, pp. 346-347), isto é, os sujeitos das ações devem entender-se entre eles sobre os compromissos que juntos assumem. Desta forma

> a intencionalidade política traduzida em proposta pedagógica não é apenas constatativa ou descritiva, mas é constitutiva do ser da escola, que se define, assim, em sua especificidade e identidade, por se fazer elucidativa da vontade coletiva e

> relevante para os fins a que oferece as condições de se cumprirem. (Marques 1994, p. 9)

A escola justifica sua existência e torna válida sua atuação ao traçar sua proposta pedagógica no livre consenso dos nela interessados e por ela solidariamente responsáveis e ao propiciar-lhe as condições de efetividade com eficiência. Desta forma, imbricam-se na proposta pedagógica as duas dimensões do instituinte e do instituído: a dimensão ético-política da natureza intersubjetiva da formação da vontade coletiva e a da coordenação e da condução da atuação solidária. A questão dos valores consensualmente definidos e consequentemente por todos assumidos na corresponsabilidade das práticas efetivas torna-se, por isso, a questão primordial, pois é necessário, antes de tudo, definir qual cidadão a escola pretende formar para qual sociedade, sem o que a ação política restringiria-se à luta por vantagens individuais ou grupais.

Por essas razões, uma proposta política de educação para todos só pode ser gestada na ampla mobilização política de toda a sociedade em suas diferenciadas esferas igualmente lúcidas e ativas. Isso se dá desde a articulação das propostas das escolas singulares no interior dos respectivos sistemas de ensino e entre eles, de maneira a se considerarem as peculiaridades culturais, os saberes e poderes locais, as organizações dos profissionais da educação nos níveis próximos e imediatos e nas suas articulações políticas regionais e nacionais.

Mas, para que essa intencionalidade ético-política não se esgote no plano do voluntarismo estéril e inconsequente, faz-se mister torná-la efetiva e eficaz na estrutura organizacional da escola como tal, na dinâmica curricular, na processualidade das práticas educativas referidas à sistematização das aprendizagens, na especificação dos conteúdos das aprendizagens pretendidas, no travamento das relações intersubjetivas,

na gestão democrática da escola, na disposição material de lugares, coisas e tempos, no pleno aproveitamento das virtualidades dos recursos e das metodologias disponíveis e, sobretudo, na mediação da docência em sala de aula, por onde se cumpre a forma escolar da sistematização das aprendizagens necessárias à concidadania de todos, solidária, responsável, construtiva de novas formas de convívio e interação (Cf. Marques 1995, pp. 96-117).

A aprendizagem na mediação da docência em sala de aula

Em processo oposto ao desgaste da vida e à decadência, reconstrói-se o que se aprendeu na diversidade dos tempo-lugares sociais: tais são a família, os grupos de iguais, a sociedade política centralizada na forma jurídica do Estado, os movimentos sociais, as instituições e organizações da sociedade civil. A essas distintas aprendizagens enraizadas no socialmente aprendido refere-se a forma específica da aprendizagem escolar, como aprendizagem formalmente intencionada e sistemática em tempo e lugar próprios e com recursos adequados.

A escola, entretanto, só realiza suas funções e torna-se viva na mediação da docência em sala de aula, onde uma turma de alunos e uma equipe de professores fazem-se sujeitos/atores de seu ensinar e de seu aprender. Os alunos, com seus saberes da vida e sua experiência escolar pregressa; e os professores, além dos saberes da própria experiência vivida, com o saber organizado e sistematizado, sob a forma escolar e em virtude dela, na cultura e nas ciências. Confrontam-se, assim, em revelação criadora, os saberes dos professores com a situação problematizadora dos alunos, uma força ativa interrogante.

A aprendizagem escolar dá-se, por isso, no quadro de uma intersubjetividade específica, que supõe sujeitos diferenciados à busca de se entenderem sobre si mesmos e sobre seus mundos e que, desde suas situações desiguais, progridem na direção da igualdade da relação política, em que se constituam em cidadãos – sujeitos singularizados capazes de conduzirem-se com a autonomia exigida por suas corresponsabilidades.

A aprendizagem realiza-se nas relações face a face, ou melhor, ouvido a ouvido de alunos e professores postos à escuta das vozes que os interpelam. Ao educando cabe a palavra da realidade nova interpelante; ao educador, a palavra alicerçada na experiência de vida, na capacidade de discernimento, no compromisso com a busca do saber, com a precisão; cabe também a disciplina do estudo, com a interpelação ética da vontade coletiva, na fidelidade ao projeto da emancipação humana (Marques 1988, pp. 160-165).

Constitui-se o imaginário da sala de aula, eminentemente, em clima psicossocial, carregado de desejos e motivações, de intenções e virtualidades. Nesse contexto ganha efetividade e sentido o quadro delineado por planos e programas, objetivos traçados, metodologias, regulamentos e normas; e a estrutura material configura-se como espaço físico ao mesmo tempo que espaço cultural e relacional, não apenas suporte das comunicações verbais, sobretudo e fundamentalmente palco simbólico, campo do imaginário individual e grupal que escapa ao âmbito da consciência explícita, mas, neste nível mais existencial, circunscreve limites e distâncias, processos de aproximação ou recusa.

A sala de aula é o que nela são seus agentes imediatos: os alunos e os professores. Em primeiro plano os alunos, cujos interesses, cuja diversidade de formação anterior, de experiência de vida e de posturas

comportamentais, cujas ideologias vinculadas aos estratos de origem e cujas características pessoais necessitam ser conhecidos, respeitados e valorizados. Há uma cultura característica de cada idade e níveis de inserção nela e na cultura global da sociedade. Mais do que a consideração aos hoje tão encarecidos níveis de maturação com base orgânica ou social, impõe-se a atenção à inscrição de cada aluno na ordem simbólica da linguagem que o interpela e em que se expressa, conferindo-lhe uma identidade, um lugar simbólico próprio (Cf. Calligaris pp. 20, 67 e 80). Por aí é que se estruturam os níveis desiguais de desenvolvimento cognitivo, moral e expressivo dos alunos.

Existem, além disso, as peculiaridades de grupos e subgrupos que, reconhecidos como tais ou informais e mesmo às escondidas, organizam-se para intuitos vários e complexamente inter-relacionados. Somente nas formas de grupalização particular na sala de aula concretizam-se, em reciprocidades interativas, as determinações do contexto amplo, as da vida escolar, as dos motivos e das metas e as da comunicação entre os sujeitos. As condições do processo das aprendizagens mediadas pela docência dependem da atmosfera emocional que se consiga criar em sala de aula e do grau de integração alcançado pelos sujeitos em seus grupos de pertença ou de referência (Cf. Penna, pp. 10-30).

Por sua vez, os professores vão à sala de aula como portadores de preocupações, interesses e responsabilidades sociais de sua categoria profissional e de sua equipe de atuação conjugada e não se relacionam isoladamente com cada aluno, mas na sua qualidade de membros do corpo docente da escola perante a turma de alunos, além de serem indivíduos social e politicamente situados. Devem entender-se e organizar-se nas intencionalidades de um mesmo projeto pedagógico e nas distintas maneiras com que dele cada qual participa, com suas

características de personalidade, sua competência comunicativa e suas habilidades distintivas (Marques 1992, p. 147).

É precondição para a autoridade do professor a inserção dele no coletivo da profissão através de formação adequada, em que se articulem a dimensão ética de serviço ao homem com vez e voz ativas, a dimensão política das práticas sociais e as dimensões científica e técnica, concebidas como instrumentos da autodeterminação política de uma determinada sociedade. Mas se exigem também, por outra parte, as condições de aceitabilidade por parte dos alunos que no professor percebam o testemunho da busca incessante do saber e da afirmação de valores definidos em consenso.

A docência concretiza-se na condução pedagógica das aprendizagens sistemáticas, em que se correlacionem os temas previstos no plano de ensino com as respectivas tramas conceituais com que são tratados na sequência exigida pela dinâmica curricular. Questão fundamental da docência é, assim, a de explicitarem-se as bases conceituais em que assenta, processo que consiste em traduzir o plano da pseudorrealidade vivida para o plano da idealidade dos conceitos e, em seguida, retraduzir o plano conceitual ao campo da vida cotidiana em que se fazem concretas as relações tematizadas.

Os conceitos são instrumentos do pensar e do agir, que se justificam e ganham sentido próprio no complexo sistema que compõem com os conceitos correlatos e no qual interagem em campo teórico mais vasto. Impõe-se, por isso, uma visão nova de inter ou transdisciplinaridade. Nenhuma região do saber existe isolada em si mesma, devendo, depois, relacionar-se com as demais. Só na unidade do saber existem as disciplinas, isto é, na totalidade em que se correlacionam e uma às outras demandam em reciprocidade.

Ressalte-se que esse entendimento supera a costumeira percepção da sala de aula, em que cada professor responsável por uma disciplina isolada das demais depositava seus conhecimentos acerca de conteúdos particulares, e o currículo não era senão uma grade utilizada para delimitar as responsabilidades e competências exclusivas de cada um. Nessa outra forma de entendê-la, a dinâmica curricular funda-se na comunicação criadora de valores e normas, de interesses dos conhecimentos gerais e específicos, na construção de perspectivas, rumos e normas de ação em comum, na seleção dos recursos e instrumentos mais adequados: uma comunicação fundante da corresponsabilidade dos sujeitos agentes.

A dinâmica da sala de aula não ganha sentido em si mesma, mas como elemento da dinâmica curricular de toda escola, onde se correlacionam as séries ou os períodos escolares, com base no desafio básico de, dentro do projeto pedagógico da escola, delinear a vocação específica, a função e a identidade de cada período (Cf. Barcelos, pp. 15-33).

Temos assim que são suportes necessários à docência atenta à qualidade das efetivas aprendizagens intencionadas:

1- Um projeto político-pedagógico, cuja marca seja a permanente redefinição conceitual, por parte da comunidade escolar (interna e externa), sobre o que entende ela por: conhecimento, sociedade, educação, escola, ensino-aprendizagem, a educação que quer e para que, isto é, uma ética dos valores a serem perseguidos;

2- Uma programação para o curso dos estudos na escola (dinâmica curricular), em que se correlacione a processualidade do ensino-aprendizagem em cada ano, ou série, e para cada turma de alunos, na linha conceitual da escola e em eixos de articulação da concentração das

atenções e da recorrência diversificada dos conceitos em cada etapa ou período letivo;

3- Um programa de atuação integrada da turma de alunos e da equipe de professores em cada período e subperíodo (semestre, bimestre etc.), em que as disciplinas e os temas não apareçam isolados, nem os alunos e os professores atuem cada um por si, mas os conceitos trabalhados correlacionem-se em decorrência da aprendizagem deles, desde as aplicações simples, lineares, até a exploração autônoma das possibilidades com que acenam, segundo os critérios:

- da generalização, isto é, da abrangência e da articulação integradoras com os conceitos correlatos no seio mais amplo de uma teoria;
- da aplicabilidade a universos mais extensos;
- da precisão e da coerência interna de suas relações mais fundamentais;
- da capacidade de abstração, vale dizer, de análise, síntese e transferência das relações percebidas.

O que importa não é o ensino das disciplinas como se fossem pacotes bem-acabados e amarrados, mas cada período letivo, cada estágio do currículo entendido e encarado como unidade operacional básica em que uma turma de alunos e uma equipe de professores atuem numa unidade de experiências próprias e de recorrências conceituais e temáticas a que concorram as diversas disciplinas, ou melhor, as regionalidades do saber, não com base em si mesmas, mas sim nas

exigências daquele estágio e daquela determinada situação de aprendizagem.

O conceito de sistematização incorpora esta visão de congruência e continuidade, em que os conteúdos curriculares se relacionam e se reorganizam, articulando-se em estruturas outras, mais complexas e a um tempo mais adaptadas à interpretação das mudanças havidas e das novas relações percebidas. Aquilo que parecia enclausurar-se num conceito acabado adquire caráter de elemento dinâmico de um processo de conceituação abrangente e mais concretamente inserido no mundo da vida e numa história em continuidade.

Cada nova turma de alunos com que passa a atuar certa equipe de professores exige deles que se integrem num processo vivo e original de construção de conceitos, sempre ligado às experiências de que, em comum, participam. Afirma Gudsdorf (pp. 140-141), citando Kierkergaard, que:

> O ensino começa quando o mestre aprende com o discípulo, quando o mestre situa-se no que o discípulo compreendeu, da maneira como o discípulo compreendeu.

O uso da palavra adequada no momento oportuno é postulado pedagógico fundamental, mas somente a prática continuada da mesma linguagem em distintas situações permite um consenso efetivo ou o entendimento por todos compartilhado sobre o sistema de relações conceituais com que operam. As aprendizagens assim encadeiam-se segundo o paradigma da complexidade e da razão intersubjetiva das muitas vozes. Não se escalonam em linearidade mecânica, mas exigem-se todas em reciprocidades e constroem-se na espiral de suas recorrências e em ritmos de interiorização e de incidências no sentido

das caracterizações multideterminadas. Tornam-se, dessa forma, fundantes do processo de ensino-aprendizagem a sistematização sequenciada e a recorrência dos conceitos que se articulam em níveis de maior densidade e abrangência.

A compreensão, o entendimento e o consenso não podem ser conduzidos de fora, isto é, sem a presença viva do professor no interior da sala de aula; nem podem ser induzidos pela artificialidade tecnológica, porque devem ser aceitos como válidos por parte dos participantes da comunicação educativa e têm de satisfazer às condições da racionalidade das muitas vozes, que se dá no nível da intersubjetividade e no nível da diversidade dos conteúdos conceituais (Cf. Marques 1990, pp. 50, 94-95, 118-119; 1992, pp. 78-80).

A docência competente somente se configura na prática persistentemente inquirida pela reflexão pessoal e pelo discurso argumentativo na comunidade da profissão de forma a tornar-se práxis de vida. Ela não é realizada, por outra parte, senão na referência e no confronto da aprendizagem dos alunos. É evidente que o professor não ensina senão na medida em que os alunos aprendem. Não há, de fato, docência, ela não é cumprida, sem a efetiva aprendizagem por parte dos alunos; mais ainda, sem que por meio dela também o professor aprenda na relação dialogal com o outro. Não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações mediadas pela interação humana e estabelecidas no entendimento mútuo. Trata-se de reinventar, em cada situação e para cada comunidade de sujeitos, os conceitos com que operarão professores e alunos, sobre os temas conjunturalmente por eles postos à mesa comum da discussão.

Nessas perspectivas, ser professor significa exercer o domínio de seu específico campo e processo de trabalho, passo a passo e a qualquer

momento, o que requer trabalhar com o rigor científico dos conhecimentos que faz seus e com os meios materiais e instrumentais de que se apropria na capacidade de elaborá-los ou de reconstruí-los segundo as exigências de sua proposta pedagógica. E a esse cabedal de conhecimentos e habilidades técnicas é importante que o professor acrescente uma competência comunicativa muito própria, que corresponda ao caráter eminentemente dialogal de seu fazer pedagógico. Tudo isso, porém, muito pouco significa sem a paixão pelo homem. Só ela faz a educação. O autêntico professor acredita no homem que está no aluno, a quem busca conferir o imenso privilégio de acreditar em si, desde a segurança afetiva até as capacidades adquiridas.

Currículos, programas, matérias e materiais do ensino, metodologias e técnicas: tudo o mais são apenas pretextos para a densidade das relações que se estabelecem entre seres humanos que se respeitam e admiram. Constituem-se a docência e a aprendizagem no relacionamento pedagógico da ação da palavra e da palavra da ação, pelas quais os sujeitos se fazem singularizados em sua generalidade humana (Cf. Marques 1995, pp. 109-124).

Bibliografia

BARCELOS, Eronita Silva (org.). *4ª série: Identidade e funções no currículo de primeiro grau*. Ijuí, Unijuí, 1990.

CALLIGARIS, Contardo. *Hello Brasil!, notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*. São Paulo, Escuta, 1992.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

GUDSDORF, Georges. *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

HABERMAS, Jürgen. *La lógica de las ciencias sociales*. Madri, Tecnos, 1988.

MARQUES, Mário Osório. *Conhecimento e educação*. Ijuí, Unijuí, 1988.

_____. *Pedagogia, a ciência do educador*. Ijuí, Unijuí, 1990.

_____. *A formação do profissional da educação*. Ijuí, Unijuí, 1992.

_____. "Proposta político-pedagógica da escola, uma construção solidária". *In*: *Cadernos Educação Básica* n. 9. Brasília, MEC/Fnuap, 1994, pp. 9-20, Série Atualidades Pedagógicas.

_____. *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí, Unijuí, 1995.

OLIVEIRA, Betty A. e DUARTE, Newton. *Socialização do saber escolar*. São Paulo, Cortez, 1987.

PENNA, Antônio Gomes. "Notas de psicologia educacional aplicada à educação". *In*: *Boletim do Instituto de Psicologia*. Brasília, Unb, ano 7, maio e junho de 1957, pp. 10-30.

7
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: DESAFIO À ORGANIZAÇÃO DOS EDUCADORES

Anna Rosa F. Santiago[*]

Introdução

O empenho dos educadores na estruturação de projetos político-pedagógicos que confiram unidade e coerência à ação educativa escolar torna evidente que a preocupação com as práticas escolares se desloca, hoje, da especificidade didático-metodológica para questões mais amplas, relativas ao modelo paradigmático que sustenta a estrutura organizativa da escola.

Isso porque as discussões, na área da educação, não se restringem mais apenas às denúncias sobre os índices do fracasso escolar. Voltam-se, principalmente, para questões estruturais e epistemológicas, buscando a necessária adequação da instituição escolar às mudanças

socioculturais e político-econômicas que os desenvolvimentos científico e tecnológico imprimiram a esta virada de século.

A reorganização da produção e as mudanças na base técnica do trabalho, provocadas pelo uso da tecnologia, colocaram em crise o projeto político-pedagógico que vem sustentando a organização escolar e as formas de conduzir o ensino desde o século XVIII, quando a utopia liberal instituiu a escola pública como lugar social destinado à formação do cidadão e da força de trabalho adequados ao modelo de sociedade que então se consolidava.

Daí por que as discussões acadêmicas anunciam, hoje, uma crise de paradigmas e a necessidade de inscrever as práticas educativas em novo aporte teórico, capaz de superar a fragmentação que caracteriza o currículo escolar e o ensino fundamentado na memorização e na cópia que, em muitos casos, ainda prevalece.

Manifestando-se a esse respeito e sobre a importância do conhecimento no mundo moderno, Pedro Demo assim se refere:

> Decisivo torna-se o reconhecimento de que manejo e produção de conhecimento são os instrumentos primordiais da cidadania e da economia, levando a rever, radicalmente, a proposta educacional vigente, por ser esta absurdamente arcaica, inclusive na universidade. Como regra, pratica-se a didática marcada pelo mero ensino e pela mera aprendizagem. De um lado, aparece um pretenso sujeito, chamado professor, que apenas ensina, no sentido surrado de copiador de cópias, já que definido como ministrador de aulas, sem qualquer compromisso construtivo... De outro, aparece um típico objeto de aprendizagem, o aluno, cuja função é ser cópia da cópia. (Demo 1994, pp. 13-14)

Felizmente, críticas como esta têm encontrado eco em muitas escolas, induzindo à busca de alternativas. As discussões sobre a

interdisciplinaridade e o aperfeiçoamento nas práticas de planejamento participativo, bem como a preocupação com a construção de projetos político-pedagógicos que confiram identidade e coerência às práticas escolares, são sintomas desta revolução que vem ocorrendo no modo de conceber o ensino, a organização curricular e as relações pedagógicas.

Nessa perspectiva, este texto pretende socializar reflexões e experiências que possam contribuir para o processo de reorganização da escola em projetos politicamente definidos e pedagogicamente coerentes, imprimindo a esta instituição a dimensão da qualidade almejada no momento atual histórico.

A crise de paradigmas impulsora de mudanças na educação e na escola

Tomando como referência a concepção de Thomas Kuhn, paradigma é um conjunto de “crenças, valores e técnicas” que caracterizam um “sistema de pensamento”, determinando uma visão de mundo que confere homogeneidade à produção científica e à organização da sociedade (Kuhn 1962).

Uma crise de paradigma carrega o embrião de grandes revoluções científicas que, concomitantemente, estendem-se às formas de conceber o mundo, o homem, a natureza, o conhecimento, os valores e as relações sociais... A crise forçará, assim, a busca de alternativas, já que as rupturas provocadas pelo esgotamento das concepções teóricas que dão sustentação a uma organização social atingem as instituições colocando-as diante do desafio da reorganização: ou adequam-se às

exigências do momento histórico, ou correm o risco de tornar-se obsoletas, fadadas ao desaparecimento.

É nesse sentido que as mudanças estruturais da sociedade contemporânea, reciprocamente determinadas e determinantes dos desenvolvimentos científico e tecnológico (atingindo universalmente as relações econômicas, políticas e culturais), impõem verdadeiras revoluções nas relações de trabalho, nas concepções de conhecimento e, em consequência, nas instituições educativas, já que “educação e conhecimento são eixos, tanto do desafio econômico, quanto do desafio da eqüidade” (Demo 1994, p. 11).

Analisando essas questões, Frigotto afirma que o impacto das mudanças no setor produtivo, provocadas pela utilização de uma base técnica informatizada, é crucial para a divisão, a quantidade e a qualificação do trabalho e requer, além da capacidade de resolver problemas rapidamente,

> uma elevada qualificação e capacidade de abstração para o grupo de trabalhadores estáveis... cuja exigência é cada vez mais a de supervisionar o sistema de máquinas informatizadas (inteligentes!). (Frigotto 1994, p. 16)

Trata-se, portanto, da busca de uma “qualidade” para a educação, voltada para a construção do conhecimento e que reconhece a importância deste para a emancipação dos sujeitos e o exercício da cidadania. Os dois autores citados alertam para essa questão. Segundo Demo, a qualidade buscada deve “educar o conhecimento” e difere muito da “recepção mecânica e subalterna, feita pela dita ‘qualidade total’, reduzida a aperfeiçoamentos gerenciais e a formas de planejamento estratégico” (*idem*, p. 14).

E Frigotto alerta:

> No plano da luta contra-hegemônica, as organizações políticas e sindicais que se articulam com os interesses da classe trabalhadora necessitam entender, cada vez mais, que o conhecimento científico e a informação crítica são algo fundamental para suas lutas. O senso comum e a opinião (*doxa*) ou a experiência acumulada por algum tempo de prática (*sofia*) são elementos importantes, mas insuficientes. A nova realidade histórica demanda conhecimentos calcados na episteme – conhecimento científico. (Frigotto 1994, p. 25)

Isso significa colocar a discussão sobre o papel da escola e, consequentemente, sobre o projeto político-pedagógico que ela representa, em dimensão diferente daquela que, em décadas passadas, questionava apenas o papel reprodutor da educação escolarizada. O aspecto crucial da crise escolar contemporânea é que, em qualquer postura político-ideológica assumida (direita ou esquerda), todos concordam com a necessidade de promover mudanças estruturais que atinjam a totalidade das relações pedagógicas. Ou seja, entendem que é necessário “reinstituir” a escola com base em um novo paradigma que, ao revolucionar as concepções de conhecimento, a visão de mundo, os valores... imprime uma nova lógica ao ensino e aos elementos da prática educativa.

Reforça-se, assim, a convicção de que é preciso gestar um novo projeto político-pedagógico para a ação educativa escolar, uma vez que o modelo conceitual que sustenta a organização e a dinâmica da escola brasileira[1] esgota-se, hoje, pelo seu distanciamento da realidade socioeconômica e cultural, tornando o processo de ensino inadequado até mesmo para a reprodução da ordem social. A própria perspectiva conservadora, defendida pelas posturas chamadas “neoliberais”, exige,

no nível do desenvolvimento alcançado pela tecnologia, um novo tipo de trabalhador.

Em qualquer circunstância, o que se espera é que a escola se reorganize com base em uma nova concepção de conhecimento, operando com teorias de aprendizagem e formas de organização do ensino que superem as práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na memorização e na reprodução de informações, ou no treinamento para “saber fazer”, já que a demanda, que hoje se coloca, é pela formação de cidadãos pensantes e criativos.

Essa expectativa em relação à escola exige dos educadores uma vigilância permanente em relação a sua qualificação e atualização na chamada “formação continuada”, já que uma prática pedagógica consciente e conscientizadora requer profissionalização (formação adequada e atualização) para que se criem as possibilidades de: compreensão das políticas mais amplas com ingerência nas singularidades locais; estabelecimento de relações; domínio da estrutura básica dos conteúdos escolares que permita ao professor selecionar e abordar adequadamente os conhecimentos mais significativos; organização e condução de projetos pedagógicos contextualizados e consequentes.

Essa competência há de permitir o discernimento em relação a programas e “modismos pedagógicos” que tendem a instalar-se na escola em contextos nos quais crises e contradições se materializam, abalando as bases paradigmáticas das nossas ações, tal como ocorre no momento atual.

Experiências históricas já demonstraram que, nesse quadro, velhas teses tendem a retornar como alternativas de sustentação do modelo econômico e social, atingindo a escola, muitas vezes, com estratégias e

expressões novas para garantir, dentro de um novo contexto, a mesma lógica de exclusão e adaptação da educação ao sistema produtivo que tem predominado nos projetos pedagógicos e nas políticas educacionais brasileiras.

Os desafios da profissionalização e da organização coletiva dos educadores

Como cidadãos de uma nova época, em que o exercício da democracia exige clareza de opções e coerência nas ações, os educadores precisam, diante desse novo apelo por mudanças, clarificar os propósitos que definem a intencionalidade e a dimensão das transformações que, necessariamente, deverão ocorrer na escola, a fim de que não se restrinjam elas a políticas de legitimação de programas oficiais, ou meras inovações metodológicas que atingem apenas o âmbito da sala de aula sem preocupação com o inevitável comprometimento de qualquer prática pedagógica com um projeto político.

Atitudes ingênuas ou descomprometidas, nas práticas educativas, já demonstraram não contribuir para a reversão das relações produtoras da alienação e da ignorância, problema básico a ser resolvido para a consolidação da democracia e do desenvolvimento.

O domínio de um corpo teórico, atualizado pela reflexão coletiva, poderá conferir aos professores autonomia de ação, criatividade, possibilidades de construção de instrumental didático, alternativas metodológicas... em síntese, capacidade de gestão.

Como gestores em suas práticas, os professores estarão comprometidos e serão os responsáveis pela ação educativa intencionalmente conduzida pela escola. Isso, por sua vez, os fará verdadeiros agentes históricos, intelectuais e profissionais com responsabilidade de relevância social, derrotando todo e qualquer argumento que justifique salários aviltantes.

Nessa perspectiva, é preciso que a organização coletiva dos educadores na construção de propostas pedagógicas, que de fato se fazem necessárias em nível de escola e de sistema, esteja pautada em concepções claras que, ao conduzirem as mudanças intraescolares, inscrevam as práticas pedagógicas em projeto histórico consensualmente assumido pelo grupo, porque emanado da compreensão construída na análise da conjuntura social e na comunicação argumentativa dos sujeitos que instituem as relações escolares.

A dimensão e o caminho das mudanças

Apesar de a expressão “projeto político-pedagógico” ter se tornado comum nos últimos anos, observa-se, nas práticas pedagógicas, que o esforço dos educadores no sentido de conduzir propostas que identifiquem a escola como espaço de exercício da cidadania, cumprindo sua tarefa de construção/veiculação de conhecimentos em processo de equidade social, nem sempre tem conseguido superar a dicotomia entre as dimensões política e pedagógica.

Em alguns casos, a articulação da educação escolar, com objetivos propostos por projetos de conscientização e emancipação dos sujeitos das classes subalternas, tem dado ênfase à intencionalidade política, buscando sustentação teórica em concepções que comprometem a ação educativa com um projeto histórico ideologicamente definido. Esta tendência caracterizou a educação popular amplamente divulgada em toda a América Latina nas últimas décadas, evoluindo de uma atitude de denúncia ao resgate da escola pública. Mas, muitas vezes, essas ações, destituídas do instrumental pedagógico que requer a atividade escolar, produzem apenas o discurso crítico, imbricado em práticas conservadoras.

Em outras circunstâncias, o empenho da escola na busca de mudanças recai, exclusivamente, nas inovações metodológicas, promovendo alterações na organização do currículo, na condução das atividades em sala de aula, nas relações pedagógicas mais singulares, nos recursos didáticos utilizados... sem que o grupo responsável pela condução dessas práticas tenha claros os fins que as direcionam.

Em ambos os casos estaremos operando numa perspectiva fragmentadora, própria de uma concepção de realidade herdada do paradigma positivista que deu sustentação ao desenvolvimento da ciência, à organização da produção e à estrutura social que queremos ver transformada.

Se pretendemos inscrever a escola na ordem das mudanças institucionais exigidas pelo atual momento histórico, é preciso que o projeto político-pedagógico assumido pela comunidade escolar esteja estruturado em dois eixos básicos reciprocamente determinantes:

- a intencionalidade política que articula a ação educativa a um projeto histórico, definindo fins e objetivos para a educação escolar;

- o paradigma epistêmico-conceitual que, ao definir a concepção de conhecimento e a teoria de aprendizagem que orientarão as práticas pedagógicas, confere coerência interna à proposta, articulando prática e teoria.

Em outras palavras poderíamos dizer que um projeto pedagógico politicamente comprometido deverá (re)estruturar a escola em articulações coerentes, imprimindo-lhe uma unidade interna que se expressa:

- no modo de conceber, organizar e desenvolver o currículo;

- nas formas de orientar o processo metodológico de condução do ensino;

- nas relações amplas e complexas do cotidiano escolar responsáveis pelas aprendizagens mais significativas, uma vez que consolidam valores e desenvolvem cultura...

O esquema a seguir ilustra tais articulações, indicando como os propósitos político-pedagógicos, articulados a um projeto histórico, deverão “amarrar” as práticas pedagógicas intraescolares:

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO E REALIDADE

TEORIA DE EDUCAÇÃO
- Sociedade
- Homem
- Aprendizagem
- Ensino

DIAGNÓSTICO

PARTICIPAÇÃO

PROJETO HISTÓRICO

Na ação educativa, como em qualquer atividade humana consciente, desalienada, a dimensão política expressa-se, em primeira instância, nas respostas que damos às questões relativas ao conhecimento (como ele ocorre, quem o produz, a quem pertence, para que serve, como se desenvolve, é direito de quem...); estas respostas expressam uma compreensão ou leitura da realidade em suas “múltiplas relações” e processos determinantes. A concepção de realidade carrega uma visão de sociedade (determinada, funcionalista ou passível de transformação), o que supõe, por sua vez, um entendimento sobre a natureza, a ação e as relações do homem no mundo. Tais concepções produzem explicações sobre o modo como os homens aprendem (teorias da aprendizagem), e esses conceitos explicam o que é e como deve ser organizado o ensino (metodologias, técnicas ou estratégias didáticas). Todos esses elementos, articulados ao compromisso e à intencionalidade política, definem os princípios orientadores da ação escolar, atingindo a prática pedagógica em todas as suas instâncias, como um fio condutor que confere unidade ao projeto.

Daí por que a intenção de provocar mudanças na ação educativa escolar nas dimensões de um projeto político-pedagógico que atinja a totalidade das relações nele implicadas deve tomar como ponto de partida a explicitação das questões políticas e epistemológicas. A discussão e a argumentação públicas das concepções presentes no grupo conduzem à compreensão da escola que temos, indicando os caminhos para a condução de mudanças.

A condução do processo

O resgate da historicidade da instituição escolar, em processo de análise e confronto de sua organicidade estrutural com o contexto sociopolítico e econômico que a gestou, é um elemento importante, que pode constituir-se em ponto de partida para as reflexões de um grupo de professores que deseje desencadear o processo de construção de sua identidade coletiva no projeto político-pedagógico da escola.

Esta análise, por certo, levará o grupo a perceber que a organização do trabalho docente está fundamentada no modelo taylorista de organização da produção que legou a divisão social do trabalho à estrutura escolar, fragmentando as ações entre “os que pensam e os que fazem educação” (Marques 1990). E que essa forma de organização escamoteou do professor o papel de intelectual e profissional capaz de perceber, em dimensão de totalidade, a função social e política do ato de ensinar.

Essa discussão sobre o modelo de escola que temos conduz o grupo ao estabelecimento de relações reflexivas e teorizantes que atingem as

dimensões micro e macroestruturais da ação educativa. Isto é, baseado na explicitação ou reflexão sobre a filosofia e os objetivos educacionais registrados nos documentos escolares (regimento interno, plano curricular...), o grupo será levado a estabelecer relações que contextualizem as práticas escolares (formas de organização administrativa e burocrática, organização e condução do ensino, funcionamento dos setores de apoio, políticas e estratégias adotadas, relações com a comunidade...) à luz das concepções e teorias que orientam os propósitos do grupo.

Essa clarificação conceitual deverá ocorrer em processo dialógico envolvendo, em momentos específicos e oportunos, toda a comunidade escolar (professores, alunos e pais). Dela deverão emergir as concepções e teorias que definirão a proposta pedagógica da escola, na consensualidade possível em um grupo humano que, respeitando as subjetividades, constrói sua identidade.

Objetivos, prioridades, orientações metodológicas, relações pedagógicas, formas de administração e organização da burocracia escolar... poderão, dessa forma, articular-se em coerência interna conferindo unidade e dimensão de totalidade à instituição.

É importante enfatizar que mudanças tão abrangentes e significativas como a que estamos propondo não ocorrem de uma forma imediata, de um ano para outro. As rupturas radicais que desprezam as construções históricas de indivíduos e grupos são perigosas exatamente porque põem em risco a continuidade das ações. As verdadeiras mudanças, que provocam transformações estruturais e consequentes, são históricas, ocorrem de maneira processual, em sequencialidade e continuidade.

Construída esta unidade que identifica a proposta, será hora de consolidar o que se pretende nas regras ético-normativas que sustentam a organização escolar: regimento e planos pedagógicos. Estes documentos oficiais registram e “legalizam” a proposta, fazendo-a reconhecida, não só pela comunidade escolar, mas também pelos novos professores que chegam e pelas instâncias superiores do sistema, superando as dicotomias causadas pela constante mobilidade de pessoal e garantindo a continuidade do processo.

Por outro lado, o registro da organização didático-normativa, vista como consequência da consensualidade construída na proposta pedagógica, fará com que os serviços administrativo e burocrático da escola se organizem para dar sustentação e apoio à ação pedagógica e não mais sejam postos, como tradicionalmente tem ocorrido, na forma de determinações alheias ao processo pedagógico: apenas uma tarefa a mais que o professor precisa executar.

Conceber a organização de regimentos e planos gerais como resultado do processo de construção do projeto pedagógico não significa dizer que os registros somente serão feitos ao final de uma etapa. Pelo contrário, a processualidade exige que sejam eles contínuos, crescentes, ampliando-se no permanente aprofundamento e na recorrência aos conceitos que resultam da reflexão sobre a prática e que, sistematizados, resultam em documentos orientadores da ação.

Percebe-se, assim, que a tarefa de construção de um projeto político-pedagógico requer um longo processo de reflexão-ação (unidade teoria/prática) orientado por parâmetros que se articulam em duas dimensões: a) fatores que dizem respeito aos propósitos que motivaram e mobilizaram o grupo na promoção das mudanças (dimensão política); b) fatores que se referem ao nível das mudanças

curriculares, metodológicas e administrativas que, processualmente, deverão ocorrer na escola (dimensão pedagógica).

A unidade dialética desses dois fatores deverá expressar-se nas consequências político-pedagógicas da ação educativa, tais como redução dos índices de reprovação e de evasão, nível de aprendizagem, satisfação pessoal, envolvimento da comunidade, melhoria no padrão de vida...

Esses elementos definem os padrões e critérios de avaliação do projeto político-pedagógico. E consideramos oportuno dar ênfase à necessidade de que ocorram avaliações sistemáticas e assíduas no desenvolvimento do processo, entendida esta como uma prática de diagnóstico e vigilância permanentes, necessários à continuidade e sequencialidade das ações, mantendo o grupo congregado no rumo das mudanças propostas.

Conhecimento e cultura articulados na práxis escolar

Ao inscrever-se num projeto de transformação social, a escola estará buscando, por intermédio da ação educativa, a construção de uma nova hegemonia. Isto é, a implementação e a generalização de uma forma de ver e compreender a realidade, distinta da atualmente dominante, que possa conduzir as classes subalternas à desalienação ideológica reivindicando espaços de poder.

Cury (1979) define a hegemonia como

> capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. (Cury 1979, p. 48)

Como *transformação* significa mudança na base político-econômica que sustenta uma estrutura social, e a educação atua no nível da formação de consciências (superestrutura) e não diretamente na base estrutural da sociedade, é esta capacidade de direção cultural que a escola pretende formar quando se propõe a atuar num projeto de transformação social

Na concepção de A. Gramsci, a hegemonia da classe proletária poderá surgir a partir da organização de massa da classe trabalhadora, no desenvolvimento de normas e valores da cultura popular que, no confronto com a hegemonia burguesa, formará nova superestrutura "cercando" a antiga (Santiago 1990, p. 44). Isto significa que o propósito da escola será o de atingir a ordem social pela estruturação de conhecimentos que potencializem a construção de novos valores, fornecendo aos indivíduos as "ferramentas" necessárias à compreensão e à intervenção na realidade.

Nesse sentido, o primeiro desafio a ser enfrentado pelas instituições públicas será a permanência exitosa do aluno no processo de escolaridade, já que evasão e reprovação são problemas antigos, mas ainda não resolvidos.

Esse desafio requer a superação de dogmatismos e individualismos, ainda presentes nas práticas escolares, para pautar as mudanças curriculares em novo aporte paradigmático. Isto é, implica assumir uma concepção de conhecimento capaz de captar a complexa pluralidade do mundo social e humano onde se estabelecem as relações produtoras de

saber; abandonar a concepção de “educação bancária” para operar numa dimensão que perceba a aprendizagem e o conhecimento dela resultante, como um processo de construção/reconstrução permanente de homens que se comunicam permeando saberes e subjetividades, num mundo de significados culturais.

Da cultura os sujeitos extraem sua representação de realidade e, em processo de ação e comunicação linguística, interagem produzindo entendimentos e construindo-se reciprocamente, sendo eles próprios construtos culturais. Portanto, o esforço pedagógico deverá recair, em primeira instância, na interpretação das práticas sociais da comunidade escolar, identificando as formas de sobrevivência, os valores, a organização, as crenças, o lazer... que determinam as representações e os saberes coletivamente construídos (Santiago 1993, p. 36).

Tanto na organização do currículo quanto na condução das aprendizagens, as formas predominantes de trabalho e organização da comunidade escolar devem ser objeto de investigação e atenção especial, pois, segundo Habermas (1987), os interesses orientadores do conhecimento estão de tal forma articulados à vida cultural e às formas de produção da existência que “trabalho e interação englobam processos de aprendizagem e compreensão recíproca”.

Se entendemos que é no modo de produção de sua existência (trabalho) que se organizam os grupos humanos e que, em processo de reflexão sobre sua ação no mundo, produzem o entendimento sobre as relações, os fatos e objetos da realidade, construindo os valores que orientam a estrutura ético-normativa da vida em sociedade, somos obrigados a inferir, também, que os interesses que mantêm os educandos ligados à escola e envolvidos nas atividades por ela propostas não são estabelecidos apenas por fatores biopsicológicos. Isto

é, não se determinam somente pelos aspectos de maturidade e afetividade individual, mas se referem, sobretudo, às condições do mundo concreto e real onde vivem.

Nessa linha teórica, o currículo escolar será entendido como processo dinâmico, ultrapassando a estrutura linear que o tem definido como elenco de disciplinas, conteúdos mínimos e metodologias que transferem aos alunos informações definitivas. Sua organização buscará relações de reciprocidade e colaboração entre as diversas áreas do conhecimento, ações e atitudes assumidas pela escola, em processo dialógico de tematização da realidade, articulando, na práxis escolar, os elementos que Habermas considera como "componentes estruturais simbólicos do mundo da vida": a cultura, a sociedade e a subjetividade humana.

Dessa forma, vida e cultura estarão presentes no cotidiano da escola, imbricadas na dinâmica curricular e nos conteúdos do ensino, tecendo um projeto global e intencionalmente organizado para promover o desenvolvimento e a emancipação humana. Segundo Marques (1990), a globalidade e a atualidade do projeto deverão colocar em interação, no âmbito da escola, "os saberes da técnica e da cultura local; o conteúdo atual da ciência sistematizado nas disciplinas; os recursos das tecnologias de ensino e os procedimentos didáticos".

Defendendo também esse processo de "abertura" dos currículos escolares às dimensões culturais, diz Arroyo:

> (...) a cultura não pode ser encerrada num horário de grade curricular nem nas habilitações de um profissional. A totalidade da experiência escolar tem de ser cultural... A escola constrói sujeitos coletivos na medida em que os torna partícipes da construção de espaços coletivos de vivências humanizadoras, de valores, de interações, de linguagens múltiplas, de comunicação, de pesquisa-produção, de

> interação com a cidade, com a multiplicidade de processos de produção-reprodução da existência, externos à escola. (Arroyo 1994, p. 7)

Esse processo levará a equipe de professores a buscar técnicas de planejamento que envolvam, de fato, toda a comunidade na construção da proposta escolar, construindo compromissos coletivos que encaminhem as mudanças curriculares num sentido verdadeiramente participativo e emancipatório.

Explicitando conceitos, ampliando espaços de fala, considerando opiniões e fazendo desse processo ponto de referência na tomada de decisões, o projeto escolar poderá superar a tecnocracia que descaracteriza a participação, fazendo da representatividade elemento de legitimação de programas oficiais.

Devolvendo a cada sujeito o direito à palavra, enunciam-se os compromissos individuais e coletivos, bem como as diretrizes e metas a serem alcançadas em tempos e espaços definidos.

Desnecessário seria dizer que todo compromisso coletivo, ou atividade instituída, que se deseje consequente deve ser registrado, sistematizado, documentado, constituindo uma memória ou roteiro de ações que possibilite a sequencialidade, a continuidade, a unidade e a identidade institucional. É desse processo que deve emergir o projeto político-pedagógico de uma escola, registrado em um plano que se constrói como documento articulador, iluminando as práticas e conferindo unidade à proposta pedagógica.

Supera-se, assim, a concepção de plano como documento elaborado *a priori*, com finalidade de direcionar, determinar e controlar as ações, passando-se a concebê-lo como um documento que se constitui na

processualidade das práticas, indicando rumos e indicadores para verificação dos resultados das ações. Isto é, um documento facilitador e organizador das atividades, registro mediador entre a tomada de decisões, a condução das ações e a análise de suas consequências.

Como os resultados da ação educativa não são imediatos, seu acompanhamento requer que este documento vá se constituindo em um "retrato da realidade" em que estão registrados: os princípios educativos que orientam as práticas pedagógicas; o diagnóstico ou a configuração de cada momento (que resulta do confronto entre dados empíricos e ideal desejado); os propósitos e as ações concretas de cada espaço-tempo pedagógico (ano letivo, semestre...); as avaliações e/ou análises sistemáticas das atividades (processo que encaminha nova tomada de decisões).

Dessa forma, serão objeto de permanente vigilância teórica, tanto quanto os conteúdos do ensino, as metodologias, a avaliação e as normas administrativas:

- as relações professor/aluno/escola/comunidade, entendidas como espaço sociocultural da ação educativa;
- o planejamento e a organização do tempo pedagógico expresso na forma de calendário e horários que privilegiem o tempo da ação e da reflexão, das atividades singulares e das ações coletivas;
- as tecnologias educacionais e os instrumentos didáticos;
- as atividades dos setores, desde os serviços mais simples, como limpeza e merenda, até os que têm como função

> específica apoiar a ação pedagógica, tais como o serviço de supervisão escolar, a orientação educacional, a biblioteca, a assistência em saúde, os clubes, as associações de pais, os grêmios estudantis...

Essas novas relações integram a escola na comunidade e colocam no espaço da sala de aula educadores e educandos como interlocutores que confrontam saberes diferentes e que, mediatizados pelo conteúdo, em processo de comunicação, poderão estabelecer relações entre os fatos e as referências do mundo objetivo, as organizações do mundo social e as especificidades de seu mundo pessoal, articulando em reciprocidade e movimento dialético: cultura, subjetividade e normas instituídas pela sociedade.

As questões e as diferenças culturais serão, dessa forma, consideradas e interpretadas como “forma de produção por meio da qual os seres humanos tentam mediar a vida diária, pelo uso da linguagem e de outros recursos materiais” (Giroux 1987), tornando-se parte integrante da organização curricular e dos conteúdos do ensino.

Conteúdos e metodologias de ensino: Mediações na construção de estruturas mentais

Cabe ainda enfatizar que essas concepções excluem a visão de conteúdo como listagem de informações (mínimas!) que devem ser assimiladas pelo aluno. Passa o conteúdo a ser entendido como temas básicos, mediadores na construção de conceitos e estruturas mentais.

Isto é, subverte-se o eixo que tem fundamentado o processo de ensino na transmissão de informações mediadas pela oralidade e a escrita, para centrar a seleção e a organização dos conteúdos na estruturação de conceitos, a cada etapa da escolaridade, necessários à operação com as informações disponíveis.

Isto significa dizer que, levando em conta os conhecimentos disponíveis sobre a natureza do educando, os elementos biopsicológicos e culturais que caracterizam cada grupo ou turma de alunos e o objeto específico das disciplinas ou áreas do conhecimento, o ensino deve centrar-se muito mais no conceito a ser formado pela mediação da informação, do que na apreensão desta como um objeto em si.

Na articulação entre o saber cultural e o conhecimento científico, os conteúdos escolares deverão provocar as "desequilibrações" que estimulam novas buscas e o estabelecimento de relações necessárias à formação de estruturas mentais. Segundo Piaget, as *estruturas mentais* são estruturas orgânicas responsáveis pela nossa capacidade de estabelecer relações lógicas e, estas, são "condição *a priori* (em sentido lógico) de todo conhecimento possível" (Chiarottino 1988, p. 14).

É nesse sentido que entendemos a possibilidade de "ensinar a pensar": fazendo da intervenção pedagógica um diálogo problematizador que oportuniza a utilização de aprendizagens já estruturadas para a interpretação e o uso adequado do conhecimento acumulado e sistematizado pela ciência.

Os conteúdos de ensino serão, assim, mediação entre o saber cultural, o mundo concreto das vivências e comunicações e o conhecimento científico historicamente produzido e acumulado, cuja expressão mais significativa se faz presente na tecnologia utilizada hoje, em todas as dimensões da vida moderna.

Isto significa colocar ênfase no *para que* ensinar, levando o professor a considerar essa dimensão quando seleciona *o que* vai ensinar (conteúdo ou informação mediadora na construção do conhecimento).

Da mesma forma, o posicionamento teórico que define o conceito básico possível de ser estruturado pelo aluno e, a partir daí, determina a seleção e a organização adequada dos conteúdos (“para que” e “o que”) indica também o *como*, isto é, a forma metodológica de condução do ensino. O que significa articular os procedimentos pedagógicos, em sala de aula, a uma lógica de organização e de relações que se expressam no planejamento do ensino, na escolha do instrumental didático-pedagógico, nas atividades e interações que o cotidiano da escola proporciona (práxis).

Esta concepção de conteúdo como elemento articulador entre o saber cultural e o conhecimento científico, possibilitando comunicação e relações pragmáticas para o desenvolvimento do homem, da cultura e da sociedade, exige do professor uma atitude de responsabilidade que exclui a submissão, a cópia, o repasse de informações determinadas e o mero cumprimento de ordens... Supõe a busca de competência, teórica e técnica, que gera autonomia, criatividade, liberdade e democracia. Ou seja, a qualidade que está sendo reivindicada e que desejamos perseguir com a implementação de mudanças na escola.

Concluindo, cabe ainda dizer que um projeto pedagógico, assim entendido, ultrapassa a concepção de reorientação curricular ou metodológica com finalidades especificamente cognitivo-instrumentais para incorporar, na práxis educativa, permeando os conteúdos do ensino e as relações pedagógicas, elementos ético-normativos, subjetivos e culturais do mundo concreto onde os sujeitos organizam-se e interagem

construindo explicações para os fatos e fenômenos da realidade, generalizações, teorias e valores característicos de uma cultura. Dessa forma, a escola estaria contribuindo na construção da autonomia intelectual e moral dos sujeitos, tornando-os aptos para participar e criar, exercendo sua cidadania.

Bibliografia

ARROYO, Miguel. “Construção da proposta político-pedagógica da rede municipal de Belo Horizonte”. *In*: *Espaços da Escola*. Ano 4, n. 13, Ijuí, Unijuí, 1994.

BECKER, Fernando. *Da ação à operação: O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire*. Porto Alegre, Palmarica, 1993.

CHIAROTTINO, Zelia R. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo, EPU, 1988.

CURY, Carlos R.J. *Educação e contradição*. São Paulo, Cortez, 1986.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento: Metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1994.

GHIRALDELLI, Paulo. *O que é pedagogia*. 2ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1987.

_____. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis, Vozes, 1993.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.

HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Perspectiva, 1962.

MARQUES, M.O. *Pedagogia, a ciência do educador*. Ijuí, Unijuí, 1990.

MEJIA, M.R. *En busqueda de una escuela para la Nueva epoca*. Colômbia, Cinep, 1994.

MELLO, Guiomar N. *Cidadania e competitividade: Desafios educacionais do terceiro milênio*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 1994.

_____. *O desenvolvimento do pensamento: Equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa, Dom Quixote, 1977.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

SIEBENEICHLER, Flávio. *Jürgen Habermas: Razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.

SANTIAGO, Anna R. "Projeto pedagógico, cultura popular e compromisso político". *In*: *Contexto & Educação*. Ano 5, n. 18, Ijuí, Unijuí, 1990, pp. 42-48.

_____. "Sala de aula: Espaço de construção do conhecimento". *In*: *Espaços da Escola*. Ano 3, n. 9, Ijuí, Unijuí, 1993.

8
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DE PERIFERIA URBANA NA CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE

Anna Rosa F. Santiago[*]
Silvana Maria Bellé Zasso[**]

Introdução

Relatar a experiência do processo de construção de um projeto político-pedagógico é uma difícil tarefa. Em primeiro lugar porque isto poderá parecer um exemplo ou uma "receita" transferível para outra realidade qualquer. O que é impossível, uma vez que a primeira condição para que uma experiência possa dar certo é seu enraizamento no contexto sociocultural como uma construção coletiva dos sujeitos nela interessados. Em segundo lugar porque qualquer relato é sempre parcial e fragmentado, prejudicando a visão de totalidade e omitindo a riqueza de relações que envolve o cotidiano escolar. Essa omissão pode, também, levar o leitor a não perceber as dificuldades e os conflitos

presentes em todo grupo humano que busca alternativas ou motivos para sua ação, fazendo parecer que só existem aspectos positivos.

Entretanto, como o propósito deste livro é mostrar o projeto político-pedagógico como uma construção possível, julgamos que, mesmo correndo esses riscos, seria pertinente narrar a prática que vem ocorrendo em uma escola pública de periferia urbana, cujo grupo de professores está empenhado nesse processo.

É importante salientar que os aspectos mais significativos que caracterizam a experiência aqui relatada são a identificação com a comunidade local, buscando alternativas que imprimem dimensão política à ação pedagógica, e o processo de "abertura" da escola, construindo parcerias que auxiliam o grupo na teorização de suas práticas e conquistam espaços para sua proposta.

O contexto

A Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Tomé de Souza está localizada num bairro de periferia urbana do município de Ijuí-RS. Conta com 20 professores que atendem 249 alunos da pré-escola à 5ª série. Trata-se, portanto, de uma escola pequena, situada em um bairro pobre onde a maioria das famílias insere-se no mercado de trabalho de forma marginal: apenas 45% dos pais possuem emprego fixo, sobrevivendo com salário mínimo ou pouco mais; 40,54% fazem serviços gerais (biscates).

Até a década de 1980, a escola apresentava alto índice de reprovação e evasão escolar. Na avaliação dos professores, até então a escola não possuía um projeto pedagógico articulado e coerente. As práticas pedagógicas eram individualizadas e mesmo que os professores procurassem organizar o ensino na forma de Centro de Interesse,[1] atribuindo-lhe uma estrutura didática dinâmica e interessante, sentiam que faltava uma articulação maior que envolvesse a escola como um todo.

A partir de 1984, estimulados pela liderança de uma diretora que concebia a questão pedagógica como a finalidade primeira de uma instituição escolar, os professores passaram a fazer uma leitura diferente da escola, da realidade onde ela estava inserida e da pertinência das práticas pedagógicas por eles utilizadas. Passaram então a preocupar-se com a construção de um projeto pedagógico que imprimisse à escola um caráter verdadeiramente público e popular, restituindo-lhe a função social que consideravam ser seu compromisso: “Produção do conhecimento e desenvolvimento da cultura, através da permanência exitosa do aluno na escola”.

Percebiam que a escola se distanciava bastante das perspectivas de vida e da cultura local e que não havia participação efetiva da comunidade: os pais participavam muito pouco das reuniões, quase não falavam e, não raro, o prédio da escola era depredado ou assaltado.

Na busca de caminhos para mudança, o grupo de professores percebia que precisava estudar, identificar as causas do fracasso escolar e planejar ações de mudança. Porém, eles não encontravam ancoradouro para suas preocupações, isto é, não sabiam por onde começar os estudos ou as atividades de planejamento.

Decidiram iniciar retomando o plano global – documento que era elaborado pela equipe diretiva, sem participação de professores ou comunidade, apenas para cumprir exigências do sistema. Em consequência, era um documento que registrava apenas as atividades administrativas e estas eram avaliadas por intermédio de critérios quantitativos (número de atividades propostas e executadas).

Como o grupo não havia definido ainda um quadro de referência teórica que articulasse práticas e concepções numa proposta global para a escola, as ações estavam ainda fragmentadas. Entendiam que o processo de planejamento deveria definir conteúdos e objetivos para cada série e prever atividades para as práticas docentes, mas este esforço do grupo, embora significativo para desencadeamento do processo, não foi suficiente para minimizar os problemas maiores de reprovação, repetência, evasão e falta de participação.

As avaliações – que a partir de então assumiram um caráter diferente, centrando-se nos aspectos pedagógicos – mostravam que precisava haver avanço no sentido de fazer com que a comunidade sentisse a escola como um espaço seu e que esta tivesse uma proposta clara e operacional no nível do entendimento de pais e professores.

Articulada com outros grupos que atuavam na comunidade, tais como “Escola de Pais” e diretoria de bairro, a escola passou a promover encontros de integração (rodas de chimarrão, atividades de lazer...), procurando cativar pais e adolescentes evadidos para que frequentassem a escola, mesmo que fosse em atividades informais, aos fins de semana.

Nessas atividades, preocupavam-se em “devolver a palavra” aos pais, levando-os a perceber que poderiam vir à escola para falar, expressar-se, opinar e não apenas para ouvir e perguntar, uma vez que, nessas reuniões informais, introduziam assuntos, ou palestras, relativos

à educação. Com essa atitude, foram conquistando uma participação cada vez maior e mais expressiva da comunidade em relação ao projeto da escola. Os professores expunham aos pais o que estavam fazendo e pediam opinião sobre “o que mais poderiam fazer”, ou “como adequar o trabalho pedagógico a seus interesses”, procurando “traduzir” suas preocupações em relação à educação dos filhos e entender sua linguagem. As ideias que emergiam desses diálogos, devidamente refletidas e consideradas pelos professores, iam sendo acrescentadas à proposta.

Dessa forma, na articulação de teoria e prática foi sendo construído um referencial teórico enraizado num diagnóstico concreto da realidade vivenciada. E a proposta foi-se delineando à medida que se tornavam explícitos a educação almejada pela comunidade, o tipo de relações pedagógicas que deveria ser consolidado e a organização escolar mais coerente com os propósitos do grupo.

A partir de 1990 surgiu a oportunidade de integração a programas de pesquisa da Universidade de Ijuí. O grupo de professores avaliou a possibilidade e considerou que essa parceria seria útil para o que estavam buscando, pois, fazendo parte de projetos de pesquisa participante, poderiam utilizar dados, análises e reflexões para elucidar questões e construir propostas teoricamente mais sólidas.

A construção da parceria

Em 1990, pesquisadores do Departamento de Pedagogia da Unijuí procuravam, nas escolas de 1º grau do município, espaço para

realização de pesquisa participante. O critério estabelecido era o de construir parcerias com escolas cujo grupo de professores estivesse interessado em promover estudos e mudanças estruturais na escola respaldados pela pesquisa educacional. A Escola Municipal de 1º Grau Tomé de Souza manifestou-se desde logo interessada e, juntamente com mais três escolas, iniciou um trabalho de pesquisa-ação que visava instrumentalizar o grupo de professores para construção de projetos político-pedagógicos cuja característica primeira fosse a construção coletiva e autônoma da própria escola.

É pertinente salientar que, das quatro escolas envolvidas no projeto inicial, apenas duas permanecem ainda vinculadas ao projeto da universidade. A realidade de cada grupo e as dificuldades específicas de cada escola impuseram limites à participação.

A própria disponibilidade para participar de projetos com outras instituições já expressa o entendimento de que a escola precisa abrir-se para obter colaboração, uma vez que, pela complexidade de relações que envolve seu cotidiano, dificilmente seu quadro de pessoal terá condições de atender a todas as questões que exigem, muitas vezes, a interpretação ou a intervenção de especialistas.

Esta articulação, ao mesmo tempo em que ofereceu ao grupo da universidade oportunidade de analisar práticas concretas teorizando sobre elas, forneceu à escola subsídios para organização do trabalho pedagógico, induzindo os dois grupos a avançar na proposta e na consolidação da parceria.

O grupo de pesquisadores da universidade foi ampliando-se em decorrência dos interesses e das especializações individuais, e constituiu, no Departamento de Pedagogia, um amplo programa de pesquisa na linha da educação escolar, que articula, hoje, diversas áreas

específicas de investigação tais como: a estrutura organizativa da escola na dimensão da dinâmica curricular; a organização disciplinar e normativa e sua articulação com o processo de construção do conhecimento; o ensino e a aprendizagem nas diversas áreas; a identificação de elementos culturais e valorativos que congregam a comunidade escolar.

As formas metodológicas utilizadas nas diversas pesquisas, privilegiando a participação e as análises qualitativas, permitem a inserção e a participação efetiva da equipe de professores no processo de reflexão teórica, fornecendo elementos para reestruturação das práticas.

Limitada pelas questões de tempo, formação e conflitos próprios de qualquer trabalho que pretenda ser participativo, a escola foi avançando no processo de construção de seu projeto político-pedagógico.

Com os dados da pesquisa tornaram-se mais claros o papel da escola na comunidade e os elementos da estrutura burocrática e pedagógica que deveriam ser reorganizados. Os professores consolidavam sua convicção de que a reconstrução curricular deveria ser realizada coletivamente, que esta era uma responsabilidade deles e que os espaços no sistema deveriam ser conquistados.

A proposta pedagógica

Entendendo que os aspectos administrativos e burocráticos devem dar sustentação à proposta pedagógica, a primeira condição para que

esta se viabilizasse foi a organização do tempo pedagógico através da elaboração de um calendário escolar prevendo espaço para reuniões e estudos.

Nessas reuniões, retomando as construções anteriores referentes à função social da escola, o grupo de professores definiu princípios básicos para a ação educativa centrados na concepção de que: a) a ação pedagógica deve formar cidadãos conscientes, críticos, participativos e capazes de atuar na transformação do meio em que vivem; b) o resgate da historicidade devolve aos sujeitos o poder da palavra espontânea e consciente; c) o espaço da sala de aula transcende os limites da escola, atingindo a comunidade; d) o ensino precisa considerar os elementos culturais e valorativos, imbricados nas práticas sociais; e) as formas como os sujeitos produzem sua existência (trabalho e lazer) geram o saber popular que, articulado ao conteúdo escolar, promove o desenvolvimento da cultura; f) o desenvolvimento da cultura permite aos sujeitos vislumbrarem melhores condições de vida por intermédio da participação, exercitando sua cidadania.

Com base nessas concepções a organização curricular foi definindo a função de cada série no currículo, os conceitos básicos que deveriam ser estruturados pelo aluno em cada etapa da escolaridade e os critérios gerais para uma avaliação progressiva que permitisse o acompanhamento da processualidade na construção do conhecimento.

Dessa tarefa, que envolveu os professores durante todo um ano letivo – já que o cotidiano da escola implica uma complexidade de relações e tarefas que não permite a dedicação exclusiva a uma só atividade –, resultou uma proposta curricular, articulada e sequencial, da pré-escola à 5ª série, definindo: objetivos gerais para cada modalidade de currículo (atividades ou áreas de estudos); objetivos específicos para

cada série; e conceitos básicos que deveriam ser desenvolvidos em cada área do conhecimento (conceitos linguísticos, matemáticos, sociais, das ciências naturais, da expressão estética e corporal...).

A concepção de que uma proposta curricular precisa ser flexível e estar em permanente (re)construção, associada à circunstância de que esta escola está implantando gradativamente o ensino fundamental completo, faz com que a cada ano a proposta seja avaliada e complementada de acordo com as construções próprias de um grupo que permanece sempre atento às questões da prática, refletindo e teorizando sobre elas.

A consolidação da proposta, registrada e apresentada à Secretaria Municipal de Educação, abriu espaços de autonomia para que a direção pudesse tomar as medidas administrativas coerentes com o projeto. A limitação do número de alunos por turma, que requer aumento do quadro docente e também de espaço físico, é um exemplo dessa conquista: visando oportunizar uma interação organizada no processo de construção do conhecimento e atender os alunos em suas individualidades, a escola forma grupos de mais ou menos 25 alunos por turma.

As relações no cotidiano da escola

Fundamentada nos princípios estabelecidos para a ação educativa, a escola estabeleceu relações mais solidárias no seu cotidiano, superando o autoritarismo que caracteriza a organização disciplinar da maioria das escolas.

O espaço físico da escola é utilizado por todos (professores, alunos, pais) sem limitações impostas por relações hierárquicas. Professores e alunos circulam pelas salas destinadas à direção, ou outros serviços e setores, estabelecendo contato amigo e espontâneo, num espaço físico que não oferece barreiras de “guichês” ou portas fechadas.

Um exemplo dessa espontaneidade de relações pode ser a descrição do que ocorre no refeitório da escola. Na maioria das escolas que conhecemos, o refeitório é um lugar onde o autoritarismo se expressa de maneira muito evidente. As crianças são conduzidas a esse recinto para “encher a barriga”, são consideradas carentes e não têm autonomia para escolher ou opinar sobre o que vão comer. A austeridade do ambiente faz-nos sempre lembrar a relação estabelecida por Foucault entre escolas e instituições penais: filas, exigência de silêncio, guichês separando quem serve e quem come...

Entretanto, embora nessa escola esse seja um ambiente simples, é um lugar de encontro e diálogo em que crianças, professores e funcionários (merendeira, faxineira) conversam sobre questões informais enquanto se alimentam, demonstrando afetividade e tranquilidade. Aqui, a observação do refeitório da escola faz-nos lembrar as palavras de Madalena Freire:

> A vida de um grupo tem vários sabores... no processo de construção de um grupo o educador conta com vários instrumentos... a comida é um deles.
>
> É comendo junto que os afetos são simbolizados, espremedor, representador, socializador.
>
> A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Espaço onde cada um recebe e oferece ao outro o seu gosto, seu cheiro, sua textura, seu sabor. (Freire 1992, pp. 65-66)

A merendeira serve individualmente cada criança, oferece a refeição, estimula-as dizendo que é bom e que faz bem, chama-as de “filhos”. As crianças opinam, rejeitam, repetem a refeição, sugerem cardápios... falam sobre o que acontece na sala de aula, na escola, na comunidade... As professoras participam comendo junto a mesma refeição, elogiando o tempero, integrando-se ao diálogo das crianças de forma natural, sem repressão ou constrangimento...

É importante salientar que essas relações generalizadas na escola não são, todavia, homogêneas, pois assumir atitude dialógica na relação pedagógica implica um processo de reestruturação do próprio sujeito que passa a operar com conceitos e representações de realidade diferentes daqueles que foram estruturados no imaginário social. Professores e pais são herdeiros de uma educação autoritária, o que justifica as dificuldades, por vezes encontradas, na mudança de atitudes. Existem atitudes isoladas de autoritarismo que não chegam, porém, a prejudicar a espontaneidade natural das crianças.

A esse respeito, o relatório da pesquisa que investigou as relações disciplinares na escola afirma:

> O ambiente escolar é o principal responsável pelas relações disciplinares que se constroem em sala de aula e demais espaços. Embora no espaço da sala de aula, por vezes se observem relações opressivas, as crianças não perdem o gosto pelo “estar na escola”. Por outro lado a forma de organização espontânea e afetuosa que se observou no refeitório, na secretaria, no pátio... demonstra que as atitudes democráticas são incorporadas muito mais através das relações amplas (ambiente escolar) do que através da singularidade do diálogo entre indivíduos. (Relatório de pesquisa 1994)

O planejamento do ensino

Percebendo que o planejamento sob a forma de Centro de Interesse não permitia a articulação da ação pedagógica em todos os níveis de ensino e que a fragmentação das práticas precisava ser superada, o grupo optou pela organização do ensino através de temas geradores.

Após estudos realizados e participação em alguns seminários nos quais esta forma de trabalho era defendida, o grupo considerou que este procedimento seria mais coerente com os propósitos políticos da educação que desejava conduzir, permitindo uma articulação mais próxima entre práticas pedagógicas e sociais.

A tematização da realidade é feita, então, com base em problemas ou necessidades que se evidenciam na comunidade, articulando toda a ação pedagógica da escola num espaço-tempo suficiente para que haja construção de conhecimentos, conscientização e envolvimento da comunidade na busca de soluções para seus problemas.

Dessa forma, os temas gerais expressam questões culturais buscando a construção de valores e permanecem em foco por um semestre ou ano letivo. Deles derivam subtemas, ou eixos temáticos, que congregam os conteúdos e as metodologias de ensino em cada série, de acordo com as especificidades do ensino ou as características do grupo.

Trazendo para o âmbito da escola, através dos temas geradores, questões sociais que afetam a comunidade, os professores acreditam que os alunos têm mais oportunidade de manifestar-se e interferir, dentro e fora da sala de aula. Ao mesmo tempo, essa intervenção provoca a participação, o questionamento e a reconstrução das práticas sociais dos

moradores do bairro. Por exemplo: Constatando que o lixo e a precariedade das moradias eram um problema no bairro, estas questões constituíram-se em *temas geradores*.

Na busca de integração e envolvimento de toda a escola na explicitação dos temas e subtemas, as metodologias de ensino foram, também, construindo-se de forma mais dinâmica. Utilizam-se procedimentos como a pesquisa de campo, na qual os alunos, buscando informações sobre o bairro, seus costumes, seus valores, as formas de sobrevivência etc., exercitam a expressão oral e escrita, entrevistando moradores, registrando dados, elaborando gráficos, maquetes; analisam questões com base nos dados coletados, confrontando conclusões obtidas por diferentes séries; integram conteúdos, na medida em que as conclusões apresentadas envolvem conhecimentos gerais que contemplam as áreas de: matemática, ciência, saúde, ecologia, organização social, forma de produção, trabalho, economia, utilização e modificações do espaço físico, características culturais, níveis de escolaridade... As conclusões são apresentadas através da comunicação oral e escrita em seminários que envolvem toda a escola e a comunidade.

Outro procedimento didático utilizado com sucesso são as oficinas pedagógicas, durante as quais o grupo de professores planeja e desenvolve atividades de ensino que integram todas as séries, viabilizando uma dinâmica na qual alunos e professores trabalham os diversos componentes curriculares num ambiente estimulante e agradável.

Avaliação

Na proposta da escola, a avaliação do processo ensino-aprendizagem assumiu, também, um caráter coerente com as concepções que orientam a ação educativa. É considerada como um elemento de diagnóstico permanente, auxiliando professores, alunos e pais no acompanhamento do processo.

Na opinião dos professores, redimensionar a função da avaliação não foi tarefa fácil. Na visão da maioria dos sujeitos envolvidos (em especial alunos e pais), a avaliação sempre teve uma função classificatória e autoritária; atribuir-lhe, portanto, uma dimensão nova exigiu muito diálogo e mudança de opiniões há muito consolidadas.

Mudanças radicais nas formas burocráticas de expressar os resultados da avaliação encontram resistência, também, no sistema de ensino, cujos representantes estão mais presos às normas técnico-burocráticas do que aos aspectos pedagógicos. Daí por que, na reestruturação do regimento escolar, não foi aprovada, pelo Conselho Municipal de Educação, a expressão dos resultados da avaliação na forma de parecer descritivo (excluindo notas e conceitos). A escola precisa usar notas e pareceres. Porém, na observação das professoras, embora a nota seja desnecessária, é ainda esperada pelos pais, sendo importante esse período de trânsito entre o sistema tradicional e a novidade implantada porque dá mais segurança aos pais e professores.

A compreensão de uma nova atitude em relação à avaliação vai sendo construída à medida que os pais são envolvidos no processo de reflexão e convidados a participar juntamente com os professores. Para tanto, a escola utiliza recursos como um boletim informativo onde constam: os critérios utilizados na avaliação dos alunos; o parecer do professor a respeito das construções cognitivas (conhecimentos) e valorativas (atitudes) do aluno no período em questão; espaço para que

os pais possam escrever, expressando sua opinião sobre a escola, o ensino ou o processo de desenvolvimento de seu filho.

Em reunião na qual o boletim é entregue e comentado, os pais são convidados a escrever seu parecer. Dessa forma, a escola considera que está criando situações que levam os pais a participar efetivamente da proposta pedagógica, falando, opinando, avaliando e escrevendo.

O estabelecimento de critérios para a avaliação do aluno está estreitamente vinculado à organização curricular. Baseado nos conceitos básicos definidos para cada série e nos critérios gerais a eles referidos, o professor elabora sua proposta específica, considerando as características próprias do grupo em que atua. Surgem daí os critérios para avaliação nas dimensões cognitivas, afetivas e motoras, considerando as possibilidades e os limites de cada turma e as individualidades de cada aluno.

Considerações finais

As relações educativas que ocorrem no cotidiano escolar são amplas, complexas e em permanente construção/reconstrução, daí por que já dizíamos de início que qualquer relato de experiência é limitado e nunca atualizado, pois a dinamicidade do processo histórico faz com que as construções de um tempo e de um lugar determinados sejam sempre provisórias. Isso significa que os fragmentos da experiência aqui relatada ao chegar ao leitor já deverão ter sofrido modificações.

No entanto, qualquer que sejam as mudanças impostas pelas circunstâncias históricas, não invalidarão a riqueza da experiência construída em dado momento e em dado lugar, sobretudo pelas convicções construídas de que o trabalho coletivo, o comprometimento, o enraizamento da escola em sua realidade, a explicitação da intencionalidade política e a abertura da escola à participação são ingredientes necessários à construção de um projeto político-pedagógico: elementos que dão sustentação a práticas comprometidas e consequentes.

Bibliografia

CORAZZA, Sandra. *Tema gerador: Concepção e prática*. Ijuí, Unijuí, 1992.

FREIRE, Madalena. "O que é um grupo?". *In*: Esther Grossi (org.) *Paixão de aprender*. Petrópolis, Vozes, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 14ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GROSSI, Esther P. (org.). *Paixão de aprender*. Petrópolis, Vozes, 1992.

SANTIAGO, Anna R. e ZASSO, Silvana. "Relatório de pesquisa". Ijuí, 1994.

SOBRE OS AUTORES

Anna Rosa F. Santiago
Mestre em Educação pela UFSM e professora da Unijuí.

Antônia Carvalho Bussmann
Mestre em Educação pela UFRGS e professora da Unijuí.

Carmen Moreira de Castro Neves
Mestre em Educação pela Universidade de Brasília.

Elza Maria Fonseca Falkembach
Mestre em Sociologia Rural pela UFRGS e professora do Departamento de Pedagogia da Unijuí.

Ilma Passos Alencastro Veiga (org.)
Doutora em Educação, na área de metodologia de ensino, pela Unicamp. Atualmente é professora emérita da UnB e pesquisadora sênior do CNPq.

Lúcia Maria Gonçalves de Resende
Mestre em Educação pela UnB e doutoranda da Unesp.

Mário Osório Marques (*in memoriam*)
Foi professor emérito da Unijuí, onde lecionou filosofia e coordenou o curso de mestrado em Educação.

Silvana Maria Bellé Zasso
Mestranda em Educação pela Unijuí.

OUTROS LIVROS DOS AUTORES

AULA: GÊNESE, DIMENSÕES, PRINCÍPIOS E PRÁTICAS
Ilma Passos A. Veiga (org.)

A AVENTURA DE FORMAR PROFESSORES
Ilma Passos A. Veiga

DIDÁTICA: O ENSINO E SUAS RELAÇÕES
Ilma Passos A. Veiga (org.)

DIDÁTICA E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Ilma Passos A. Veiga e *Cristina Maria d'Ávila (orgs.)*

AS DIMENSÕES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
Ilma Passos A. Veiga e *Marília Fonseca (orgs.)*

DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROCESSOS FORMATIVOS
Ilma Passos A. Veiga e *Cleide Maria Q.Q. Viana (orgs.)*

EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
Ilma Passos A. Veiga

ESCOLA: ESPAÇO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
Ilma Passos A. Veiga e *Lúcia Maria G. Resende (orgs.)*

A ESCOLA MUDOU. QUE MUDE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES!
Ilma Passos A. Veiga e *Edileuza F. da Silva (orgs.)*

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS E DEBATES
Ilma Passos A. Veiga e *Ana Lúcia Amaral (orgs.)*

LIÇÕES DE DIDÁTICA
Ilma Passos A. Veiga (org.)

NOVAS TRAMAS PARA AS TÉCNICAS DE ENSINO E ESTUDO
Ilma Passos A. Veiga (org.)

PANORAMA DA DIDÁTICA: ENSINO, PRÁTICA E PESQUISA
Andréa Maturano Longarezi e *Roberto Valdés Puentes (orgs.)*

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE DIDÁTICA
Ilma Passos A. Veiga

PROFISSÃO DOCENTE: NOVOS SENTIDOS, NOVAS PERSPECTIVAS
Ilma Passos A. Veiga e *Cristina Maria d'Ávila (orgs.)*

QUEM SABE FAZ A HORA DE CONSTRUIR O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
Ilma Passos A. Veiga (org.)

REPENSANDO A DIDÁTICA
Ilma Passos A. Veiga (coord.)

TÉCNICAS DE ENSINO: NOVOS TEMPOS, NOVAS CONFIGURAÇÕES
Ilma Passos A. Veiga (org.)

TÉCNICAS DE ENSINO: POR QUE NÃO?
Ilma Passos A. Veiga (org.)

Siga-nos nas redes sociais:

>> >> >> >>

Acesse também nosso catálogo on-line

Capa: Fernando Cornacchia
Foto de capa: Rennato Testa
Copidesque: Cristiane Rufeisen Scanavini
Revisão: Caroline N. Vieira, Lúcia Helena Lahoz Morelli

ePUB
Coordenação: Ana Carolina Freitas
Produção: DPG Editora
Revisão: Bruna Fernanda Abreu

eISBN 978-85-308-1063-4

Exceto no caso de citações, a grafia deste livro está atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa adotado no Brasil a partir de 2009.

Proibida a reprodução total ou parcial da obra de acordo com a lei 9.610/98. Editora afiliada à Associação Brasileira dos Direitos Reprográficos (ABDR).

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M.R. Cornacchia Livraria e Editora Ltda. – Papirus Editora
editora@papirus.com.br | www.papirus.com.br

[*] Pesquisadora associada sênior da Faculdade de Educação da UnB.

[*] Professora da Unijuí (RS).

[*] Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

[1] Henri Lefebvre utiliza a expressão vida cotidiana para designar as características da vida sob o modo capitalista de produção.

[2] Heller não identifica a vida cotidiana como alienação, em discordância de Lefebvre. Heller observa que a alienação não destaca a unidade entre ser genérico e ser singular, e reforça que há oposição e não uma diferença.

[3] O termo “sombra” traz a conotação dada por Platão na parábola da caverna, na qual seus habitantes teriam que sair dela e embarcar numa aventura por si mesmos — este seria o caminho para a verdade.

[4] O termo grego “paradigma”, que significa modelo, *epistemê*, possui vários sentidos, embora neste trabalho seja tomado de forma mais enfática em seu sentido sociológico e epistemológico.

[5] Foi Thomas Kuhn quem trouxe para o centro da discussão a noção de paradigma em sua obra *A estrutura das revoluções científicas*. Destaca a estrutura de pressupostos como alicerce de uma comunidade científica.

[6] O sentido de emergente refere-se à possibilidade de ultrapassar o que existe, isto é, a construções teóricas que procuram abranger a explicação mais completa dos fenômenos.

[7] Hannah Arendt usa o termo “natalidade” para expressar a ideia de emergente. Faz uma interessante análise sobre o confronto do instituído e o que “vem”, o que está para nascer.

[8] Foucault não apresenta uma teoria sobre o poder, ele faz uma “analítica do poder”, considerando a necessidade de tomar o poder como algo que surgiu em um determinado ponto, momento, de onde se deverá fazer a gênese e depois a dedução.

[9] Gramsci define ideologia como “(...) uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”.

[10] Hegemonia é a força que implica poder, direção, dominação e consenso. Não implica violência. Refere-se ao campo político, cultural, moral e até linguístico.

[11] O bloco histórico se realiza quando um grupo social consegue impor-se sobre os demais grupos sociais, criando um consenso ao redor do seu projeto de sociedade e de sua concepção de mundo. No bloco histórico a classe dominante exerce, em relação aos grupos subalternos, uma dupla função: hegemônica e coercitiva.

[12] A relação estrutura-superestrutura é concebida no bloco histórico tomando as forças materiais, que correspondem ao conteúdo, e as ideologias à forma, sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática.

[13] O intelectual orgânico é o representante do grupo que tem como função garantir ou a hegemonia (no caso da classe dominante, assegurando e fortalecendo a disciplina) ou a contra-hegemonia (no caso da classe dominada, enfraquecendo a disciplina). Ele define-se pela sua função e não pela intelectualidade.

[*] Coordenadora Geral de Projetos Especiais de Educação a Distância/MEC.

[1] Sendo a autonomia, em especial a das escolas de ensino fundamental e médio, um tema ainda pouco investigado, escolhi-a como foco de estudo e pesquisa, para cumprir requisitos do curso de mestrado em educação, realizado na Universidade de Brasília. A dissertação – apoiada em pesquisa bibliográfica e em depoimentos de diretores de escolas públicas do Distrito Federal – parte do Estado, a quem constitucionalmente cabe o dever da oferta de educação básica; destaca cinco categorias que encaminham à construção de uma sexta: a própria autonomia; examina seus fundamentos, vantagens, riscos e pré-requisitos e, para que ela não permaneça num plano ideal, utópico, busca a construção de um conceito operacional, capaz de permitir a elaboração de um referencial possível de ser aplicado ao cotidiano da escola. Além disso, apresenta as mudanças necessárias à implantação de uma política que tenha na escola seu *locus* privilegiado e autônomo, seja do ponto de vista dos sistemas seja da própria instituição.

[2] Na pesquisa realizada no Distrito Federal, alguns entrevistados disseram temer que a autonomia levasse à pulverização de currículos e programas, dificultando adaptação de estudos e impossibilitando transferências. Outros consideraram que, sendo a escola pública parte de uma rede/sistema, a autonomia só aplica-se à escola particular. Estes não consideram que a escola privada também é parte do sistema educacional e deve obediência à legislação do setor.

[3] Entenda-se “respostas” em seu sentido mais amplo possível, abrangendo currículo, contratação de outros profissionais necessários, organização da vida escolar, infraestrutura, avaliação, atividades assistenciais e outras tantas.

[4] É Alfredo Bosi (1992) quem defende que não há uma cultura brasileira, mas culturas brasileiras, tamanhas as influências que recebemos, que coexistem e persistem ao longo de nosso território.

[5] O livro *Gestão da escola fundamental: Subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento*, de Jean Valerien, publicado pela Unesco, traduzido e adaptado para o português e editado pelo MEC/Cortez, 1993, apresenta os conceitos desses estilos de gestão.

[6] É oportuno destacar quanto a este aspecto, o que a pesquisa no DF revelou: em algumas escolas – mais autônomas e com projeto político-pedagógico – os diretores disseram haver uma espécie de “seleção natural”, ou seja, há quem evite a escola por saber que ali existe um clima mais exigente; outros, ao contrário, procuram-na justamente por considerar que ali há melhores condições de trabalho. Este, na pesquisa, mostrou-se um dos pontos mais críticos da autonomia, pois exige do sistema uma política de pessoal e de salários flexível e diferenciada.

[7] A pesquisa mostrou que a participação, via de regra, está localizada no primeiro nível da escala, isto é, na informação. Nas escolas com maior grau de autonomia, entretanto, nota-se, além dos dois primeiros níveis, a ativação, especialmente por intermédio da APM e de representantes dos alunos, sendo a participação verdadeira ainda incipiente.

[8] Um dado interessante revelado pela pesquisa é que as escolas que têm algum poder de troca (o respeito que seu próprio nome merece na comunidade, alunos de ensino médio que estão prestes a ingressar no mercado de trabalho, boas instalações físicas), além de um diretor bem relacionado e com iniciativa, têm relativa facilidade em obter apoios, embora o órgão central veja-os com desconfiança; todavia, as menores, em especial as que só atendem até a 4ª série, enfrentam muitas dificuldades.

[9] A pesquisa confirma o óbvio: nas escolas mais pobres, a arrecadação da APM e as chances de captar recursos com festas, campanhas e rifas ou em empresas não são representativas e, como o suplemento repassado pelo órgão central não cobre suas necessidades, a direção não tem nenhuma autonomia financeira. A situação ressalta a importância de políticas e ações equalizadoras como forma de não condenar as escolas que atendem à clientela mais carente a um crônico ciclo de pobreza que afeta profundamente a ação pedagógica e o alcance de resultados e condena seus clientes a um atendimento inferior, discriminando-as em relação a outras escolas da mesma rede.

[10] A pesquisa sobre autonomia mostrou que as escolas com um projeto político-pedagógico construído coletivamente e que trabalham de maneira mais autônoma conseguem mais respostas positivas de seus agentes; nas que dizem seguir (ou ter de seguir) o projeto do órgão central, o envolvimento quer com a escola, quer com os alunos, é predominantemente burocrático.

[11] Como exemplo, pode-se citar o caso da escola municipal Racine (nome fictício). No início do ano letivo de 1982, a escola era física e pedagogicamente um desastre: tinha sujeira, banheiros interditados, portas e janelas empenadas, buracos no assoalho, quadros que não retinham o giz porque eram pintados com tinta verde brilhante, médias em português e matemática baixíssimas, professoras que não trocavam de série para não ter que elaborar um novo diário de classe, altos índices de evasão e repetência e muitos outros problemas. O projeto pedagógico então elaborado retratava toda essa realidade, desenhava outra filosofia de trabalho, apontava as mudanças que desejava, as parcerias necessárias e as estratégias de ação. No final do ano, dentre outras mudanças, a escola foi totalmente reformada, o método de alfabetização foi mudado, português e matemática foram valorizados e objetos de uma ação global e coordenada, os índices de evasão e repetência caíram e os professores receberam treinamento e livros didáticos de apoio mais modernos; enfim, o projeto do início do ano letivo de 1982 não mais retratava aquela escola: novos patamares deveriam ser galgados e, portanto, tornou-se necessária a elaboração de um novo projeto pedagógico.

[12] Ainda que o órgão central não queira ou não tenha como proporcionar o respaldo financeiro e de recursos humanos, uma escola pode, em acordo com a Associação de Moradores, os sindicatos ou alguma empresa vizinha, abrir seu espaço para a educação de jovens e adultos, conferindo autonomia para um grupo responsabilizar-se pelo processo. Além dessa ideia, muitas outras podem incorporar um projeto pedagógico sensível à comunidade.

[13] É Wanderley Guilherme dos Santos (1981) quem, analisando a ordem social pós-30, refere-se ao conceito de *cidadania regulada*, que significa fazer derivar os direitos a serem reclamados no mercado da posição ocupacional estratificada que os indivíduos ocupam nesse mercado. Em outras palavras: ao definir quais as posições ocupacionais necessárias à maximização da eficiência do mercado, o Estado valorizava o corporativismo e promovia uma cidadania que espelhava e reforçava a desigualdade. Na educação acontece um processo semelhante: ao traçar políticas apenas para crianças de 7 a 14 anos (o que é inconstitucional), ao manter escolas públicas fechadas à noite enquanto um enorme contingente de jovens e adultos não pôde ingressar ou concluir a educação básica, ao não saber trabalhar com as crianças pobres e portadoras de necessidades especiais, os sistemas e as escolas estão reforçando a desigualdade e promovendo uma *cidadania educacional regulada*

[14] A definição de diretores como fonte direta da pesquisa foi devida à limitação de tempo que uma dissertação de mestrado impõe e à natureza mais genérica do estudo proposto.

[*] Professora do Departamento de Pedagogia da Unijuí.

[*] Professor no Departamento de Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí.

[*] Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

[1] Considerando o posicionamento de Paulo Ghiraldelli Jr. poderíamos caracterizar a pedagogia brasileira como a “amálgama” formada pela fusão da pedagogia tradicional jesuística, as ideias cientificistas e os princípios da Escola Nova..

[*] Professora e pesquisadora no Departamento de Pedagogia da Unijuí.

[**] Mestranda em Educação pela Unijuí; auxiliar de pesquisa com bolsa de aperfeiçoamento concedida pela Fapergs.

[1] Metodologia de planejamento e organização do ensino baseada nos princípios propostos por Ovideo Decroly.